

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE**

Elisângela Mara de Paula

**A ESCOLA AO LONGO DA VIDA:**  
**trajetórias de mulheres da EJA da Escola Municipal Moysés Kalil**

Belo Horizonte

2024

Elisângela Mara de Paula

**A ESCOLA AO LONGO DA VIDA:  
trajetórias de mulheres da EJA da Escola Municipal Moysés Kalil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Educação e Docência, Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Professora Doutora Míria Gomes de Oliveira

Belo Horizonte

2024

P324e  
T Paula, Elisângela Mara de, 1977-  
A escola ao longo da vida [manuscrito] : trajetórias de mulheres da EJA da Escola Municipal Moysés Kalil / Elisângela Mara de Paula. -- Belo Horizonte, 2024.  
108 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora: Míria Gomes de Oliveira.  
Bibliografia: f. 92-99.  
Anexos: f. 100-108.

1. Escola Municipal Moysés Kalil (Belo Horizonte, MG) -- Teses.  
2. Educação -- Teses. 3. Educação de adultos -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 4. Idosos -- Mulheres -- Educação -- Teses. 5. Educação feminina -- Teses. 6. Inclusão em educação -- Teses. 7. Educação -- Relações de gênero -- Teses. 8. Educação -- Relações raciais -- Teses. 9. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 10. Belo Horizonte (MG) -- Educação de adultos -- Teses.  
I. Título. II. Oliveira, Míria Gomes de, 1967-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

### ELISANGELA MARA DE PAULA

Realizou-se, no dia 21 de junho de 2024, às 14:00 horas, na sala 2115 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 519ª defesa de dissertação, intitulada A ESCOLA AO LONGO DA VIDA: TRAJETÓRIAS DE MULHERES DA EJA DA E.M. MOYSÉS KALLIL, apresentada por Elisangela Mara de Paula, número de registro 2022658668, graduada no curso de pedagogia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Miria Gomes de Oliveira - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Heli Sabino de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). André Magri Ribeiro de Melo (Universidade Federal Fluminense).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada.
- Reprovada.
- Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 21 de junho de 2024.

Prof(a). Miria Gomes de Oliveira ( Doutora )

Prof(a). Heli Sabino de Oliveira ( Doutor )

Prof(a). André Magri Ribeiro de Melo ( Doutor )

---

Documento assinado eletronicamente por **Miria Gomes de Oliveira, Professora do**



**Magistério Superior**, em 08/07/2024, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Magri Ribeiro de Melo, Usuário Externo**, em 09/07/2024, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Heli Sabino de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 10/07/2024, às 12:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3292615** e o código CRC **BBA269A1**.

Para todas as educandas da EJA.

## AGRADECIMENTOS

Algumas suspeitas foram se confirmando ao longo do processo de escrita. Uma delas é aquela em que pude reconhecer que sou “da noite”, uma vez que meu processo criativo acontecia quando tudo estava mais silencioso, quando havia estrelas e lua no céu. Estudar e escrever só foi possível nas madrugadas. Então, início meus agradecimentos a Deus, o criador do dia e da noite, por me permitir vivenciar experiências desafiadoras, porém, necessárias ao meu crescimento enquanto mulher, mãe, filha, professora, estudante, esposa e amiga de tantas outras pessoas, assim como eu me faço amiga de muitas delas.

Obrigada a Lúcia, mais que uma super amiga, um anjo da guarda; Míria, por ter chorado comigo diversas vezes e me incentivado em tantas outras ocasiões; Andréia, pelo companheirismo profissional, além da amizade única; e Laura, por ter ouvido: “Agora preciso estudar!”, quando queria minha atenção ou chamava para brincar, tendo sido frequentemente acolhida por Hermes, um pai presente e cuidadoso.

Desafiando duas pessoas, que não citarei o nome, mas que, com certeza, vão se identificar, agradeço, profundamente, por vibrarem, ouvirem, sugerirem, orientarem e por, simplesmente, serem pessoas que me perguntavam: “E o mestrado?”. Vocês não têm noção de como essa pergunta, feita frequentemente, fazia sentido e me incentivava. Nossa conexão é ALÉM DA VIDA.

Aos meus pais, Diva e Antônio, e aos meus irmãos, por serem meu porto seguro, fundamentais em todos os meus projetos de vida, respeitando todas as minhas escolhas.

A todos os professores da linha do PROMESTRE, pelas referências, contribuições e oportunidades de debate, em especial, ao professor Heli Sabino de Oliveira, por enxergar em mim um potencial que eu mesma desconhecia.

À Míria Gomes, orientadora, por segurar minha mão durante toda a escrita e me guiar na pesquisa científica com leveza.

À Escola Municipal Moysés Kalil, por ser um território fértil de aprendizagem pessoal e profissional. E, claro, o agradecimento essencial a ELAS, as alunas da EJA, pela potência de serem mulheres, educandas da professora Elisângela e por me permitirem aprender mais do que ensinar!

*Livro ensina  
Livre ensino  
Livre seja*

*Leve livro  
Leve o livro  
A pedra  
A palavra  
A raiva  
Leve  
Leve  
Posso me revoltar sem pegar em armas?*

*(Gomes, 2017)*

## RESUMO

A pesquisa apresenta uma reflexão acerca da trajetória de educandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Moysés Kalil (EMMK) em Belo Horizonte. Uma turma com características singulares, que se destaca, sobretudo, por ser formada exclusivamente por mulheres, na maioria, idosas que, após a aposentadoria, retomaram os estudos. Para isso, lançamos mão de estudos da EJA e das questões de classe, gênero e raça, a partir do conceito de interseccionalidade. Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizamos entrevistas semiestruturadas, com cinco alunas assíduas da turma, buscando compreender os sentidos da escola ao longo de suas vidas, dialogando teoricamente com autores, tais como Freire (1996, 2000, 2005), Arroyo (2001, 2011, 2017), hooks (2020a, 2020b), Charlot (1996, 2020) e Ireland (2019). Os resultados indicam que a reinserção escolar para essas educandas idosas significa uma transformação enquanto mulheres, sujeitas de suas próprias escolhas, transformando o enfrentamento diário das desigualdades com qualidade de vida, reconhecendo-se em espaços nunca frequentados, ressignificando vivências e novas possibilidades. A educação, na fase idosa da vida, surge como meio de inclusão social após a aposentadoria. O produto é o documentário “60+? Presente”, que deixa ver a trajetória comum dessas educandas, traduzindo a realidade por meio do audiovisual.

**Palavras-chave:** EJA; memórias; interseccionalidade.

## ABSTRACT

The research presents a reflection on the trajectory of students of Youth and Adult Education (YAE) at Moysés Kalil Municipal School in Belo Horizonte. A class with unique characteristics that stands out mainly for being exclusively composed of women, mostly elderly, who resume their studies after retirement. For this, we draw on studies of YAE and issues of class, gender, and race from the concept of intersectionality. In this qualitative approach research, we used semi-structured interviews with five regular students of the class, seeking to understand the meanings of schooling throughout their lives, theoretically dialoguing with Freire (1996, 2000, 2005), Arroyo (2001, 2011, 2017), hooks (2006), Charlot (1996, 2020), and Ireland (2019). The results indicate that school reintegration, for these elderly students, signifies a transformation as women, subjects of their own choices, transforming the daily confrontation of inequalities with quality of life, recognizing themselves in spaces never before frequented, resignifying experiences and new possibilities. Education in the elderly phase of life emerges as a means of social inclusion after retirement. Our final product is the documentary: *60+? Present*, which reveals the common trajectory of these students, translating reality through audiovisual means.

**Keywords:** YAE; memories; intersectionality.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alfa EJA	Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos BH Belo Horizonte
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEASA	Central de Abastecimento de Minas Gerais
CEB	Câmara da Educação Básica
CME-BH	Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos
DEVN	Diretoria Educacional de Venda Nova
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
Dire-VN	Diretoria de Educação de Venda Nova
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELV	Educação ao longo da vida
EMMK	Escola Municipal Moysés Kalil
FaE	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OIE/UII	Organização de Estados Ibero-americanos e Instituto da Unesco para Aprendizagem ao Longo da Vida
ONU	Organização das Nações Unidas
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PROMESTRE	Mestrado Profissional Educação e Docência
SEC.	Século
SESC	Serviço Social do Comércio
Smed	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Memórias da pesquisadora.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Mulheres da pesquisa.....</b>	<b>18</b>
<b>1.3 Justificativa.....</b>	<b>19</b>
<b>1.4 Objetivos.....</b>	<b>21</b>
<i>1.4.1 Objetivo geral.....</i>	<i>21</i>
<i>1.4.2 Objetivos específicos.....</i>	<i>21</i>
<b>1.5 Desenho da pesquisa.....</b>	<b>22</b>
<b>2 QUESTÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Caminho a ser trilhado.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 História da turma.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3 Mulheres na EJA.....</b>	<b>30</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>37</b>
<b>3.1 Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>37</b>
<b>3.2 Questões de gênero/ raça e classe.....</b>	<b>43</b>
<b>3.3 A educação ao longo da vida.....</b>	<b>49</b>
<b>3.4 Diversidade de sentidos para a escola.....</b>	<b>53</b>
<b>4 TRAJETÓRIAS DAS EDUCANDAS.....</b>	<b>59</b>
<b>4.1 Os sentidos da escola ao longo da vida: o que dizem as educandas da turma da EJA da Escola Municipal Moysés Kalil?.....</b>	<b>59</b>
<b>4.2 Memórias da escola.....</b>	<b>63</b>
<b>4.3 Questões de gênero.....</b>	<b>71</b>
<b>4.4 Questões de classe.....</b>	<b>74</b>
<b>4.5 Questões de raça.....</b>	<b>80</b>
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>84</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE II - QUESTÕES PARA A ENTREVISTA.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO III - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO I - ATA DA ASSEMBLEIA GERAL DE FUNDAÇÃO, APRESENTAÇÃO DO ESTATUTO, ELEIÇÃO E POSSE DA DIRETORIA.....</b>	<b>104</b>

<b>ANEXO II - PROJETO GRUPO DE CONVIVÊNCIA SOCIOCULTURAL MADURA IDADE .....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXO III - DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO IV - OBJETIVOS .....</b>	<b>108</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nesses dias de hoje  
Abro e fecho livros  
Escrevo  
E me livro

(Gomes, 2017).

### 1.1 Memórias da pesquisadora

O ambiente escolar e um rico processo educativo familiar sempre estiveram presentes na minha história de vida, mesmo antes de me formar professora. Desta forma, a pesquisa “A escola ao longo da vida: trajetórias de mulheres da EJA da Escola Municipal Moysés Kalil” vem reforçar e somar meu envolvimento e paixão pela educação.

Natural de Belo Horizonte, sempre residi na zona rural da cidade de Jaboticatubas, conhecida mundialmente como Serra do Cipó, da qual sou muito orgulhosa, por ela fazer parte de todo o encanto, das características e das dificuldades da vida no interior.

Preocupado com a educação das crianças do vilarejo, meu avô disponibilizou sua casa como sede da Escola Singular, assim chamada inicialmente. Depois, o lugar recebeu o nome de Escola Municipal Luiz Inácio de Araújo e, mais tarde, tornou-se anexo da Escola Estadual Padre Candinho, de 1950 a 2007.

Assim fui criada, visitando a casa dos meus avós e, de longe, à espreita, observando a aula multisseriada que funcionava em um dos quartos e que utilizava a cozinha da casa para o preparo da merenda. Minha Tia Glicéria sempre foi a professora regente da turma e ela conta com orgulho que, em uma das visitas do prefeito, ele se encantou com o trabalho que ela realizava e com a quantidade de alunos atendidos, na época, 32 ao todo. Era comum o máximo de 5 a 10 estudantes por turma nas outras escolas. Na ocasião daquela visita, ele também havia se impressionado com a diferença de idade entre os estudantes. Também foi lá que meu pai e minha mãe se alfabetizaram, formando a 4ª série. Era a única escola que atendia diversos vilarejos da região rural.

Meu pai criou os seis filhos trabalhando com um caminhão de sua propriedade, com o qual transportava verduras e legumes produzidos pelos vizinhos para o CEASA (Central de Abastecimento de Minas Gerais). No retorno para casa, trazia mantimentos que supriam os comércios locais. Mãe sempre substituía as licenças maternidades da minha tia dando aula na escola e, embora tivesse a oportunidade de ter seguido a profissão de professora, optou por ficar em casa e cuidar dos filhos.

Aos sete anos, meus irmãos andavam cerca de 5 km para chegarem até a sede da Escola Estadual Padre Candinho que funcionava na primeira fazenda da região, Fazenda do Cipó. Na minha vez de estudar, tive o privilégio de ir para a escola de carro, com uma professora, e meu pai a ajudava com a gasolina. Próxima da sede da escola, havia uma capela, datada do ano de 1829. As salas de aula funcionavam nas antigas senzalas, com carteiras duplas, quadro de giz e vários cartazes de leitura e alfabetização.

No terreirão enorme da fazenda, como era chamado o pátio, passava um “rego de água”, no qual “matávamos a sede”. No centro do pátio, um tronco de madeira grossa nos mostrava todos os dias o passado daquela fazenda, local usado para humilhar e castigar as pessoas escravizadas. História esta que não era revelada aos alunos pelos professores, mas que todos nós conhecíamos pelos relatos orais de netos e bisnetos de escravizados e pelas narrativas de toda geração mais velha que conhecia as torturas e as histórias vividas naquele lugar, transformado recentemente em escola. Inclusive, próximo daquele local, atualmente há uma comunidade quilombola, conhecida como Quilombo do Açude, onde residem nossos vizinhos e amigos. Eles preservam muito da cultura afro-brasileira, sempre realizando batuques, candomblé, rodas de samba, levantamento de bandeiras, rezas e novenas, perpetuando e valorizando a cultura africana e afro-brasileira que lhes é de direito.

Minha lembrança é recheada de momentos que só a vida no interior proporciona. No fundo da nossa casa, há um córrego, que era o meu rio particular, e ali, engolindo piabas vivas, eu acreditava que isto me faria aprender a nadar. Eu realmente acreditei que aprendi a nadar, graças a essa lenda que todos adoravam repetir para as crianças mais novas, como eu era na época. Sempre amei a natureza e a água, em especial, pois, para mim, elas trazem uma energia positiva e têm o significado de fartura em minha vida.

Meu pai cultivava cana-de-açúcar, arroz, milho, feijão e tomate. Cultivar significava cuidar e esperar o tempo da terra. Fui criada sabendo respeitar as estações da natureza e aprendi que havia o momento e o tempo certo para que a colheita fosse feita. Tinha o tempo das águas (vários dias de muita chuva), tempo de arar o solo para plantar, tempo de semear, adubar e colher. Era encantador o dia em que eu precisava levar marmitta para meu pai e alguns poucos funcionários que o ajudavam. Lembro que eu pedia minha mãe para fazer uma marmitta para mim, para que eu me alimentasse ali, com eles, debaixo da sombra de alguma árvore.

No tempo da seca, havia muita poeira e falta de água na cisterna que abastecia nossa casa. E, assim, era preciso carregar água do córrego para os serviços domésticos. Minha mãe lavava toda a roupa suja em uma bacia de alumínio, enorme, sentada em um banco de

madeira, com o sabão que nossa vizinha, Dona Maria, produzia. Mas, na hora de enxaguar a roupa, todos nós, os filhos, íamos ajudá-la no córrego, as mais velhas ficavam com as roupas maiores e os filhos menores com as peças pequenas, assim, todo mundo tinha que ajudar. E era um momento de diversão e alegria em família. Até que meu pai conseguiu comprar uma bomba de água elétrica e colocar no córrego para abastecer a caixa d'água da casa.

Nosso lazer era acompanhar meu pai ao campo de futebol de terra que havia próximo à casa da minha avó materna. Domingo, pela manhã, era dia de ir ao campo, participar da torcida organizada e almoçar na casa da avó. Na parte da tarde, jogar queimada e nadar com os primos.

Minha família, muito católica, sempre participou ativamente dos festejos dos santos e rezas que havia nas casas dos vizinhos e na igreja. Levantamento de bandeira, reza do terço, música e rodas de dança reverenciando os santos. Eram dias de festa para todos. Meu pai sempre gostou de música e frequentemente recebia convites para tocar sanfona ou violão nas festas religiosas. A igreja da nossa comunidade fazia a novena de Nossa Senhora de Fátima e, no mês de maio, as coroações eram ensaiadas por minha tia. Elas significavam o momento em que todos iriam parar para me ouvir cantar. Sabe o que eu mais amava? Era meu pai acompanhando a gente, com o violão. Às vezes, ensaiávamos em casa para “fazer bonito” no dia, para eu decorar o canto certinho e não errar a letra.

Outro bom momento era a hora de ganhar as lembrancinhas, pois os casais que eram os juízes do dia, responsáveis por levar os leilões a serem doados à igreja após as rezas, faziam “mimos”, com balas, doces e pipocas, os quais eram entregues para as crianças que “coroavam Nossa Senhora”. Também me lembro das cantigas de roda que eram feitas após as orações. Juntavam todas as crianças, formando uma enorme roda, e passávamos horas cantando diversas cantigas de roda e brincando.

Não posso me esquecer do mês de dezembro, uma vez que, nesta época do ano, andávamos à noite pelas casas dos vizinhos para fazermos a novena de Natal. Caminhar por trilhas no meio do mato, no escuro, usando lanterna e velas para iluminar o caminho, era algo que eu esperava o ano todo.

Nunca ganhávamos presentes dos nossos pais em épocas como no Natal ou nos aniversários, mas também estas datas não “passavam em branco”, pois o jeito que minha mãe encontrava para festejar tais ocasiões era fazendo uma comida especial, que quase sempre era matar um frango, criado ali mesmo, no quintal. Minha mãe sempre foi uma boa contadora de história, assim, cresci imaginando e ouvindo atentamente cada uma das narrativas trazidas por ela. À noite, para dormir, comumente tinha uma boa história para nos ninar.

Terminada a 4ª Série, a maioria dos colegas parava de estudar, porque não havia escola para a continuidade da trajetória escolar e eles iam, por fim, trabalhar com os pais na lavoura. Porém, minha mãe, depois de muita insistência, convenceu meu pai de que meus irmãos e eu deveríamos continuar os estudos. À medida que formávamos na até então quarta série do ensino fundamental, íamos morar na cidade de Vespasiano, em um barracão que ficava nos fundos da casa dos meus tios. E, assim, orientados por meus pais, todos os seis filhos estudaram e formaram o ensino médio. Uma experiência difícil, mas necessária naquela época. Crescemos longe deles, em um ambiente muito diferente daquele que estávamos acostumados na zona rural, experimentando e reconhecendo os desafios de se viver em uma cidade que não a nossa de origem. As visitas eram feitas quando possível, sendo nosso meio de comunicação as cartas e as tão sonhadas férias escolares.

Fomos crescendo e, uma vez formados, todos os filhos acabaram optando por ficar em Vespasiano para, como minha mãe dizia, “tentar uma vida melhor”. As quatro irmãs são professoras e atuam na rede pública de ensino. Meus avós devem estar orgulhosos de nós. Coincidência, destino ou repetição de padrão?

Após o curso de magistério, aos 17 anos, tentei vestibular na cidade de Sete Lagoas e fui a primeira dos seis filhos a frequentar uma faculdade, tendo escolhido o curso de Pedagogia. Em 1996, assumi o cargo público como professora na Prefeitura Municipal de Vespasiano, onde permaneci até 2004, quando ingressei na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, assumindo a docência na Escola Municipal Moysés Kalil, localizada na região de Venda Nova. Sempre atuei em turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e fazendo extensões de jornada, vivendo diferentes experiências tanto como professora regente tanto como coordenadora pedagógica de turno. Permaneço nessa escola até hoje.

São muitos os desafios que a educação nos propõe, portanto, busco com frequência refletir sobre minha prática docente, por meio de cursos e formações continuadas, visando diminuir a dicotomia existente entre a teoria e a prática. Em 2020, durante a pandemia da covid 19, participei do curso de formação continuada voltado para a produção dos "Cadernos Pedagógicos Educação de Jovens e Adultos"<sup>1</sup>. Tratou-se de uma parceria da Secretaria Municipal de Educação (Smed), da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), e a Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sobre a orientação do professor doutor Heli Sabino de Oliveira, da FaE/UFMG. Buscando mais desafios e aprendizado, em 2021, me candidatei e fui selecionada para participar da formação

---

<sup>1</sup> Verificar em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/eja>. Acesso em: 23 mai. 2024.

do ALFA EJA, “Lendo e escrevendo as palavras, lendo e escrevendo o mundo”<sup>2</sup>, sob a supervisão da professora doutora Francisca Maciel, da FaE/UFMG, sendo convidada a ser coautora do volume 6 da coleção, “Leitura e Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos”, produzido também pela parceria entre a SMED/PBH e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da FaE/UFMG.

Sempre gostei de participar de cursos de formação, concursos e congressos direcionados à educação. Trago comigo a experiência de ter ganhado o terceiro lugar no concurso Talentos da Educação, em 2000, na Prefeitura de Vespasiano, e de ter sido classificada como destaque no 2º e 3º congressos de Boas Práticas, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, nos anos de 2018 e 2022, com o projeto “Conto em Todo Canto” e com o projeto “Reunião de Filhos”, respectivamente, ambos direcionados ao público da EJA. Na tentativa de fazer o mestrado, fui abençoada com o primeiro lugar geral, na linha do Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTE), da FaE/UFMG. Confesso que esses prêmios serviram de inspiração nos momentos de turbulências e desânimo, tendo me fortalecido para continuar a caminhada profissional e acadêmica.

Como professora, sempre busquei enxergar cada um dos meus alunos como um ser humano cheio de vivências, aprendizagens e emoções que influencia diretamente a minha postura pedagógica. Com a turma da EJA não foi diferente, pois constantemente são inúmeras aprendizagens vivenciadas. Amo o que faço e acredito na educação do olhar e da escuta. Como nos contou hooks no seu livro “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática” (2020a), ela proporcionava tempo para as pessoas se conhecerem e automaticamente a energia da sala de aula ficava mais positiva e propícia ao aprendizado:

A pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor. Como líderes e facilitadores, professores devem descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade. Como professores, podemos criar um clima ideal de aprendizado se compreendermos o nível de consciência e inteligência emocional dentro da sala de aula (hooks, 2020a, p. 1390).

Não tenho dúvidas de que o aumento da efetivação da matrícula nessa turma da EJA, nos últimos anos, é fruto de um trabalho pedagógico que respeita a trajetória das educandas que a compõem, incluindo seus conhecimentos no dia a dia da sala de aula, estabelecendo um relacionamento mútuo entre mim e elas, o que alimenta o crescimento de ambas as partes.

---

<sup>2</sup> <https://www.ceale.fae.ufmg.br/lendo-e-escrevendo-as-palavras-lendo-e-escrevendo-o-mundo.html>.

## 1.2 As participantes da pesquisa

Toda a minha trajetória profissional aguçou meu olhar para as especificidades da turma da modalidade de ensino EJA, da Escola Municipal Moysés Kalil, na qual, desde 2018, sou a professora regente. Trata-se de uma turma com características bem singulares, pois ela funciona no turno diurno desde o ano 2000 e é formada apenas por mulheres, a maioria idosas e aposentadas, estando em diferentes níveis de aprendizagem, da alfabetização inicial à prática de leitura e escrita em diferentes gêneros textuais. Na história dessa turma, nenhum homem procurou a escola demonstrando interesse em participar dela.

A Escola Municipal Moysés Kalil localiza-se na região de Venda Nova, em Belo Horizonte. Inaugurada em 06 de setembro de 1979, funciona em três turnos, sendo o noturno com turmas da modalidade EJA. No diurno, como mencionado no parágrafo anterior, há a turma na qual atuo. A instituição está localizada em um ponto da cidade em que os contrastes sociais são visíveis. População de baixa renda, precária de atendimentos básicos, tais como: acesso à cultura e ao lazer, atendimento médico adequado, saneamento básico e postos de trabalhos. As mulheres são constantemente discriminadas, em razão do local onde moram, da religião que praticam, das questões étnico-raciais e de gênero e por pertencerem a uma classe social menos favorecida. Oriundas de um bairro periférico que faz divisa com outros municípios, vivenciam ainda outras dificuldades quanto ao acesso a serviços públicos.

Enquanto professora, noto as especificidades que diferenciam essa turma. São características singulares que aproximaram e aproximam essas mulheres em diferentes aspectos. Educandas que retomaram o direito à escolarização ou que se inseriram na escola pela primeira vez, optando pelo ensino diurno, em função da violência e do sentimento de insegurança presentes na comunidade a qual pertencem. Todas elas são aposentadas e vivem do salário mínimo, tendo exercido profissões, tais como cozinheira, doméstica e babás. Oriundas da zona rural, do interior de Minas Gerais, vieram para Belo Horizonte tentando uma vida melhor, com novas oportunidades de emprego, ou acompanhando o cônjuge. Hoje, a maioria delas está viúva, com filhos crescidos. Aquelas mulheres sinalizam desejos de mostrarem para si mesmas e para a sociedade que são capazes de aprender o que a escola tem a oferecer, provar a capacidade de elas participarem mais ativamente da sociedade, terem acesso aos seus direitos como mulheres, socializarem-se e se encontrarem com seus pares.

Conforme preenchido em formulário de matrícula, se declararam negras. Nossas vivências e o histórico de luta delas próprias para elas permanecerem na escola demonstram a determinação e a valorização de seus conhecimentos na/pela escola. O envolvimento e a

motivação são uma forma de resistência às práticas tradicionais eurocêntricas que cometem epistemicídio ao desconsiderarem a cultura desses grupos periféricos. Para Souza Santos (2010), epistemicídio é “à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (Souza Santos, 2010, p.183). O fato de serem mulheres, já as coloca em uma posição de inferioridade, se comparadas ao gênero masculino. Em seus relatos, todas foram violentadas por seus parceiros no primeiro ato sexual, assim, tais mulheres trazem histórias de luta e de enfrentamentos diários para se imporem como sujeitos de direitos e encontram na escola força para ressignificarem traumas e violências sofridas ao longo da vida.

As educandas idosas da EJA apresentavam experiências de vida diversas e eram de procedências diferentes, o que explica a entrada delas na escola, com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos completamente variados. Característica que também aponta para que seus saberes sejam repassados às demais gerações, visando à preservação da memória e da identidade cultural.

Acreditando na potência e na particularidade dessa turma da EJA, que atualmente é formada por trinta e quatro educandas matriculadas tendo sete já certificadas no ensino fundamental, surgiu a presente pesquisa.

As histórias de vida das estudantes da EJA têm muito a ver com a minha história de vida pessoal, daquilo que trago de experiência, enquanto mulher empobrecida, que estudou no interior de uma antiga senzala transformada em sala de aula e que veio “do interior para a cidade”, em busca de uma vida melhor.

### **1.3 Justificativa**

Na experiência vivida com as alunas da turma da EJA, a qual é formada por mulheres idosas, algumas em processo inicial de alfabetização, fica evidente que a procura pela escola é para elas avançarem no processo de leitura e de escrita e evitarem, por consequência, os diversos constrangimentos que sofrem por não dominarem tais códigos. Aquilo que passam também envolve uma exclusão social ao longo da vida, de marginalização econômica, de compulsório afastamento de fóruns políticos e de subtração do gozo de momentos de lazer, de benefícios sociais e dos direitos civis, interligados ao gênero, à raça e à classe.

Dessa experiência, surgiu o presente projeto de pesquisa: “A escola ao longo da vida:

trajetória de mulheres da EJA da Escola Municipal Moysés Kalil". A turma é formada por mulheres que se dispõem a ir para a escola todas as manhãs, buscando aprendizagem, ou melhor, sentido, para uma educação ao longo da vida, por terem sido privadas desse direito educacional no passado. Agora, uma vez inseridas no processo educacional, são reconhecidas como sujeitos da história da vida delas e como sujeitos de pertencimento a uma comunidade social, política e economicamente visível.

A reivindicação delas por esse espaço também chamou a minha atenção para eu querer entender o que motivava aquelas mulheres a irem para escola, a maioria delas, após a aposentadoria, identificando o papel da escola e da escolarização em suas vidas, o sentimento de grupo e o significado dessa experiência para elas.

A maioria dessas educandas também são avós de estudantes que frequentam a escola e estão sob sua tutela, por diversos motivos, entre eles: os pais trabalham o dia inteiro e elas são responsáveis por seus netos tanto em casa quanto para acompanhá-los nas atividades escolares e reuniões; os netos residem com as avós, sem a presença dos pais, devido à separação dos cônjuges ou por abandono dos responsáveis legais. Frequentar a escola é uma maneira de elas se atualizarem para conseguirem ajudar efetivamente seus netos com os deveres escolares, contribuindo para o aumento da escolarização deles.

Refletindo sobre o tratamento pedagógico diferenciado, em função da especificidade da turma e de sua natureza, são necessárias metodologias próprias, como também materiais didáticos e espaços educativos que atendam às especificidades daquelas educandas idosas, participantes da pesquisa.

Rezende (1990, p. 69) ainda nos lembra que "[...] mais do que um mero processo, a educação pretende ser um projeto de personalização dos sujeitos, de desalienação tanto individual como coletiva". Isso só pode ocorrer se entendermos os sujeitos como corporeidade, como seres humanos integrais. Trabalhar por uma educação integral, que precisa de um tempo integral, é levar em consideração a cultura de adultos e idosos, que é feita de corpos. Corpos que não são somente físicos, morais e intelectuais, mas, sim, corporeidade, que não divide o sujeito do mundo, a mente do físico, que não hierarquiza os conhecimentos em prol do alcance de índices, mas que compreende que a educação é feita de e por corpos-sujeito que estruturam a cultura em que vivem, afinal: "Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura" (Moreira, 2012, p. 135).

Educar é entender que o ser humano é corpo e que, no cotidiano, vive diversas experiências e as incorpora, uma vez que elas têm sentido e significado pra ele. Assim, torna-se importante indagar qual educação aquelas mulheres idosas buscam ao se

matriculem na turma da EJA?

Diante da oportunidade de ser professora da turma da modalidade EJA, composta por mulheres da Escola Municipal Moysés Kalil, quero pesquisar, deixando registrados os achados da pesquisa, para que esta investigação possa inspirar ações político-educacionais voltadas para esse público. Assim, elencamos as seguintes perguntas que motivam a proposta deste estudo:

a) Quem são as mulheres que compõem a turma da EJA? Quais papéis sociais elas ocuparam/ocupam na sociedade?

b) O que levou à formação de uma turma da EJA, especificamente formada por mulheres, na maioria, idosas?

c) Quais os sentidos da escola em suas vidas?

As especificidades do público atendido pela EJA diurna da Escola Municipal Moysés Kalil foram percebidas durante os cursos de formação oferecidos pela SMED-PBH, chamando a minha atenção para a necessidade de melhor compreender sobre como se deu a formação e a continuidade dessa turma. Certificando-me, assim, de que a população feminina idosa está aumentando, dar visibilidade a essa fase da vida torna-se primordial em todos os campos de estudos, inclusive, em produções acadêmicas que disseminam e registram os conhecimentos produzidos.

## **1.4 Objetivos**

### ***1.4.1 Objetivo geral***

Compreender os sentidos da escola na vida das educandas idosas que compõem a turma da EJA da Escola Municipal Moysés Kalil.

### ***1.4.2 Objetivos específicos***

- a) Levantar as motivações que impulsionam a busca pela educação durante a velhice;
- b) Identificar quais os sentidos da escola para as educandas participantes da pesquisa;
- c) Mapear e analisar as questões interseccionais de classe, gênero e raça;
- e) Produzir um documentário audiovisual, com depoimentos e memórias escolares e não escolares.

## 1.5 Desenho da pesquisa

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, está a introdução, onde apresentamos as principais memórias da pesquisadora, caracterizamos os sujeitos participantes da pesquisa, a organização do ensino e da aprendizagem, bem como a localização daquela instituição de ensino na cidade de Belo Horizonte. Em seguida, encontram-se a justificativa e os objetivos da pesquisa.

No capítulo segundo, falamos das questões metodológicas explicando o caminho escolhido para a produção da pesquisa, orientando os procedimentos de coleta e de análise de dados. A seguir, está um dos pontos importantíssimos da escrita, pois transcrevemos a história da turma da EJA da Escola Municipal Moysés Kalil, formada por educandas idosas e aposentadas, o que se fez importante para compreendermos os sujeitos da pesquisa. Ao final do capítulo, apresentamos o estado da questão.

No terceiro capítulo, trazemos a fundamentação teórica, dividida em quatro subcapítulos, com a contextualização da EJA, uma breve discussão sobre a questão de gênero, raça e classe, na perspectiva da mulher, considerando os sujeitos da pesquisa, educandas idosas, e a história da turma, ou seja, como se deu a formação inicial dela e quais seriam as características que a diferenciavam das demais turmas da EJA da cidade de Belo Horizonte. Apresentamos, ainda, uma discussão do conceito de educação ao longo da vida, na tentativa de fundamentarmos e revelarmos os motivos que embasavam a permanência da turma, ao longo de tantos anos, na Escola Municipal Moysés Kalil e, por último, a diversidade de sentidos da escola tanto na perspectiva das alunas quanto da professora, assim como a importância da modalidade EJA, com funcionando no diurno, para a identidade da escola.

No quarto capítulo, apresentamos as análises da trajetória das educandas, sendo ele dividido em quatro categorias de análise, considerando as memórias da escola, as questões de gênero, de classe e de raça no contexto da interseccionalidade.

No quinto e último capítulo, explicamos a escolha e a criação do produto educacional a ser apresentado, o documentário intitulado “60+? Presente”. Apresentamos, por fim, as considerações finais, seguidas das referências da dissertação e dos anexos.

## 2 QUESTÕES METODOLÓGICAS

*Vamos gente,  
Nessa vida de peleja! Sabemos que somos  
humanos  
Mas não sabemos o que o humano seja.*

*(Gomes, 2017)*

### 2.1 Caminho a ser trilhado

Com o propósito de responder às questões apontadas nesta pesquisa, no que se refere aos procedimentos metodológicos adotados, consideramos a abordagem de caráter qualitativo, porque nela os dados foram coletados no cotidiano e a pesquisadora se fez a principal motivadora de suas entrevistadas, interagindo diretamente com os sujeitos de pesquisa. Por meio das entrevistas individuais, semiestruturadas, realizadas com cinco educandas da turma e gravadas em áudio, obtivemos pontos de vistas distintos de cada estudante sobre o objeto de estudo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, apoiamo-nos na história oral que, segundo Meihy (1996), é um recurso usado para a elaboração de documento, arquivamentos e estudos referentes à vida social de pessoas. Conforme o autor,

História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a referência do depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (Meihy, 1996, p. 15).

Segundo o autor, por meio da história real, determinados grupos encontram espaço para disseminarem suas palavras, dando sentido social às experiências vividas, sob diferentes circunstâncias. Valorizamos, assim, as narrativas das mulheres participantes da pesquisa, atentando aos sentidos atribuídos à escola por elas e à questão que as motivava ou as impedia no processo de busca pelo direito educacional, uma vez que as fontes orais carregavam em si a subjetividade daquelas educandas. A escolha do relato oral para registrar a pesquisa de campo com os sujeitos da pesquisa é justificada por Meihy (1996):

Muitos trabalhos de história oral registram a trajetória de pessoas idosas e por meio delas recompõem aspectos da vida individual, do grupo em que estão inseridos ou da conjuntura que os acolhe. Jovens, crianças, também se mostram motivadoras de registro e análise, particularmente usando representações coletivas (Meihy, 1996, p. 9).

De acordo com Meihy (1996), ainda que muitas pessoas confundam o ato da entrevista com a história real, tal ato deve ser visto como uma das etapas do processo. A opção pela história oral se fez com o intuito de direcionar a pesquisadora durante a condução dos encontros, também quanto ao processo de transformação do oral em escrito e quanto à necessidade de devolução social das entrevistas feitas aos sujeitos da pesquisa.

Ao fazer a transcrição do oral para o escrito, Meihy (1996) aponta os cuidados que o pesquisador deve ter, pois trata-se de códigos de linguagem distintos. Para chegar mais próximo do que foi dito, ele sugere o processo de transcrição, no qual cabe ao pesquisador a construção de um texto ficcional que abarque tudo o que foi dito pelo narrador, mas também os não ditos, como gestos e, até mesmo, os silêncios.

Para isso, buscamos apreender dados da rotina de vida das educandas entrevistadas, seus percursos escolares, suas expectativas e dificuldades no processo de escolarização, enfim, quais sentidos e significados eram vivenciados por elas durante a participação na turma da EJA da Escola Municipal Moysés Kalil. Para a realização das entrevistas, as quais foram gravadas em áudio, utilizamos um roteiro com perguntas abertas<sup>3</sup>. Para efeito da pesquisa, transcrevemos os excertos que nos permitiram examinar e discutir nossas perguntas, procurando estabelecer um diálogo com as falas feitas, o levantamento bibliográfico realizado, bem como com os documentos formais da escola ao longo da existência da turma. Se, por um lado, ser professora pesquisadora pudesse interferir negativamente, em alguma medida, quanto ao distanciamento necessário à análise dos dados, por outro, acreditando na educação do olhar, foi possível descrever e contextualizar informações que poderiam passar despercebidas por pesquisadores externos.

Após a elaboração das questões para a entrevista, foi acordado com as cinco colaboradoras que a entrevista seria mais adequada sendo realizada em um ambiente mais tranquilo e confortável para elas. Desse modo, a residência daquelas mulheres foram apontadas como o local mais apropriado para tal, levando em conta a escolha de um horário em que elas estivessem mais tranquilas, sem os afazeres domésticos rotineiros, e com a casa mais vazia, sem a interferência de outras pessoas, o que garantiria a liberdade para falarem e a qualidade na gravação do áudio.

O processo de escuta foi guiado pelas respostas às perguntas previamente elaboradas, em um diálogo com roteiro prévio e flexível, respeitando outras informações que foram surgindo ao longo da entrevista, a qual foi gravada em áudio, usando o gravador de voz de dois telefones, para garantir que não ocorressem possíveis erros de gravação e que não

---

<sup>3</sup> O roteiro da entrevista segue no anexo 7 desta dissertação.

houvesse a interrupção da gravação das falas. Também foram realizadas algumas anotações rápidas sobre os gestos, os olhares e os sinais de emoções percebidos durante a investigação. Para maior confiabilidade dos dados coletados, foi realizada apenas uma entrevista por dia, sendo a transcrição fiel de cada uma delas feita logo após sua realização, assim, antes que a próxima ocorresse.

Para a transcrição dos relatos, escolhemos o registro completo das falas, organizadas de acordo com cada pergunta. Foi combinado com as alunas participantes das entrevistas que manteríamos sigilo de seus nomes na exposição dos dados coletados. Outro acordo estabelecido foi que retornaríamos com o texto escrito de seus relatos para se certificarem da fidelidade às falas realizadas. Foi um momento importante e desafiador, onde elas reviveram algumas passagens da sua vida, quando, por exemplo, falaram do pouco contato com a escola na infância. Todas confirmaram a veracidade da escrita e, das cinco alunas, duas quiseram ler sozinhas a transcrição de suas falas, e as outras três optaram por uma leitura coletiva, onde havia pausas e comentários delas no decorrer da leitura, os quais foram considerados. Após a confirmação dos textos da transcrição pelas entrevistadas, escolhemos as quatro categorizações de análise: memórias da escola, questões de gênero, de raça e de classe.

Bergson (2016, p. 30) nos ajuda a compreender que a memória tem um papel fundamental na história oral de vida, visto que o sujeito precisa acessar sua memória e trazer elementos que culminam em relacionar o passado com o presente, tendo em vista que o presente pode interferir na maneira de o indivíduo reviver suas memórias do passado.

Assim, foi possível realizar um estudo com base na memória das participantes, o qual foi composto pelos relatos orais que caracterizavam sua subjetividade, o que fez desta pesquisa uma investigação baseada no estudo da memória das mulheres idosas, educandas da EJA, e sua relação com o meio social, levando em conta os sentidos e a sensibilidade no processo da pesquisa. Deve-se ter em conta que a memória é derivada da percepção humana, assim, está relacionada com o poder dos indivíduos em guardar e lembrar acontecimentos pertinentes ao seu meio social.

A memória não é um fenômeno estritamente individual, mas um fenômeno coletivo, que influencia as lembranças dos indivíduos, “construída coletivamente e submetida a flutuações, transformações e mudanças constantes”, como afirma Pollak (1992, p. 201),

devendo ser interpretada não isoladamente, mas posta em relação com toda a experiência social do grupo em que o sujeito está inserido. O ato de lembrar tem um caráter de refazer, de reconstruir, de repensar, com imagens e ideias, as experiências do passado.

Para análise, examinamos os dados das cinco entrevistas, buscando padrões

recorrentes interessantes que direcionaram a categorização aqui pensada, buscando responder às questões propostas inicialmente pela pesquisa, fomentando temas coesivos.

A pesquisa de natureza qualitativa abre espaço para indagações subjetivas. Assim, Minayo (2011, p. 22) esclarece que “[...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados”.

As informações obtidas pelas entrevistas, as quais foram realizadas com as educandas participantes desta investigação, foram baseadas nos sentidos materializados em suas falas sobre suas trajetórias no percurso escolar, suas estratégias de resistência, superação e potencialidades. Nosso estudo visa comungar com pesquisas que visem “[...] mais que buscar índices, modas, medianas, buscassem significados, mais do que buscar descrições, buscassem interpretações, mais do que buscar coleta de informações, buscassem sujeitos e histórias” (Martinelli, 1999, p. 21).

A história oral de vida garante, além da obtenção de dados, a valorização pessoal dos sujeitos da pesquisa, porque, quando aquelas mulheres são ouvidas, percebem que suas histórias têm valor, reforçando sua identidade e sua importância como seres humanos ativos na comunidade em que vivem e no mundo.

## 2.2 História da turma

A história da turma da EJA da EMMK, situada na região de Venda Nova, iniciou-se no dia 11 de dezembro de 1999, momento no qual foi apresentado à direção da referida escola, um projeto inovador e diferenciado: “projeto grupo de convivência sócio-cultural”.

A proposta de trabalho dirigia-se ao público da terceira idade, sejam eles alunos do noturno ou moradores das adjacências da escola. Pessoas carentes no que diz respeito a formas de oportunidades de atuação social, estando relegadas, muitas vezes, ao abandono, à exclusão e demais tipos de violência. São donas de casas, aposentados, imigrantes de diferentes regiões do país, homens e mulheres, excluídos de muitas possibilidades que a nossa cultura oferece e por vezes interpretam essa desvantagem com incapacidade. (Projeto apresentado à escola)<sup>4</sup>

O projeto foi aprovado pela Diretoria Educacional de Venda Nova (DEVN), hoje Diretoria de Educação Venda Nova (Dire-VN), como um projeto pioneiro em BH, tendo a professora, quando da atuação no projeto, a mesma jornada de trabalho dos demais profissionais da escola, de 22h30 semanais, o que acabou se concretizando a partir de

---

<sup>4</sup> Vide anexos 1, 2, 3, 4 e 5.

fevereiro de 2000, inicialmente no período da tarde.

O projeto enfocava em sua concepção o desenvolvimento humano, propondo-se a trabalhar as relações sociais enquanto meio de restauração da autoestima, da memória, da amizade e da cultura.

O perfil registrado pela professora na ocasião contava com 50 associadas, com idades a partir de 45 anos. O trabalho desenvolvido era diversificado, abrangendo diversas áreas: ginástica para idosos; alfabetização; artesanato; técnicas de meditação, relaxamento e exercícios respiratórios; teatro e dança dramática; educação em valores humanos; dança sênior; lazer (festas, excursões); e participação nos fóruns de atenção ao idoso, nas conferências municipais e nas assembleias escolares. Um dos projetos desenvolvidos fez tanto sucesso que durante mais de 10 anos, elas cantaram e encantaram com um Coral, apresentando nos eventos da escola e em toda Belo Horizonte.

Os anos foram passando e o grupo criou raízes profundas na história da escola e da comunidade do bairro Mantiqueira. Outras quatro professoras assumiram o grupo, mantendo o perfil do início dos trabalhos, porém, mudanças aconteceram nas gerências da PBH e, em 2011, para continuar com o projeto, a escola recebeu a proposta de transformar o então grupo de convivência em um grupo da terceira idade. Mas, se isso acontecesse, os encontros seriam apenas uma vez na semana, o que desmotivou a todos, pois era desejo daquelas pessoas poderem frequentar a escola todos os dias da semana, como já estavam acostumadas desde 2000.

A rotina diária, de ir à escola, facilitou a transição do projeto conhecido como Maduridade para uma turma da EJA, porém, ao se maticularem nas turmas e alcançarem a carga horária máxima para a certificação nessa modalidade de ensino na PBH, de 1.920 horas, como previsto em legislação própria, aquelas educandas, uma vez em condições de concluírem o ensino fundamental, receberiam a certificação e, automaticamente, não poderiam continuar a frequentar a turma, o que, na realidade, não aconteceu, pois essas mulheres se sentem tão pertencentes à escola que insistem e reivindicam da direção a permanência na turma. Permanência esta que tem acontecido desde 2011, dado que, mesmo após a certificação no ensino fundamental, a maioria das alunas optaram por continuar frequentando a turma, na condição de ouvintes, principalmente aquelas que, quando no período inicial da turma, não eram alfabetizadas e, embora tenham apresentado avanços significativos na aprendizagem, não se sentem seguras para darem prosseguimento ao processo escolar no ensino médio. Ainda há aquelas que, por não abdicarem da vontade de permanecerem na turma indo diariamente à escola encontrar com seus pares, ali permanecem.

A reivindicação delas por esse espaço levou-me a querer entender melhor o que motivava aquelas mulheres, suas histórias de vida, o papel da escola e da escolarização em suas vidas, o sentimento de grupo e o significado dessa experiência para elas que acreditam em uma educação ao longo da vida, e não em uma educação fechada em ciclos, o que fez essa turma completar 23 anos até o momento da realização da pesquisa. O significado da escola para aquelas mulheres é explicado quando elas questionam a direção da escola mencionando que, mesmo tendo concluído a carga horária máxima de 1.420 horas, elas “exigem” continuarem a participar do grupo, como ouvintes e colaboradoras na recepção de novas alunas. Suas justificativas são tão plausíveis que elas conseguem autorização para frequentarem o grupo, e muitas delas estão desde a formação inicial. Infelizmente só deixam de frequentá-lo por motivos quase sempre físicos, que as impossibilitam de se deslocarem da casa para a escola.

A turma era considerada como de agrupamento flexível, conforme preveem as Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos:

Os agrupamentos flexíveis concebem uma nova perspectiva na organização do currículo, dos tempos e espaços escolares para a EJA, pois possibilitam que a escola oriente o trabalho, considerando os percursos próprios de cada estudante, suas necessidades educativas e processos individualizados de aprendizagem, próprios da educação requerida para jovens e adultos (Belo Horizonte, 2016, p. 51).

O agrupamento formado possibilitava uma organização que atendia às necessidades das educandas e o horário da aula facilitava com que elas, acostumadas a acordar cedo, pudessem organizar seus afazeres domésticos, como também ir para escola e ainda retornar para casa a tempo de prepararem o almoço, organizarem os netos que moram e dependem do cuidado delas para serem orientados ou, como elas diziam, “liberados para a escola no turno da tarde.”. Tal contexto ainda permitia uma enturmação pela qual aquelas estudantes, com diferentes níveis de conhecimento, pudessem transitar em diferentes espaços e tempos, conforme a proposta de trabalho da escola.

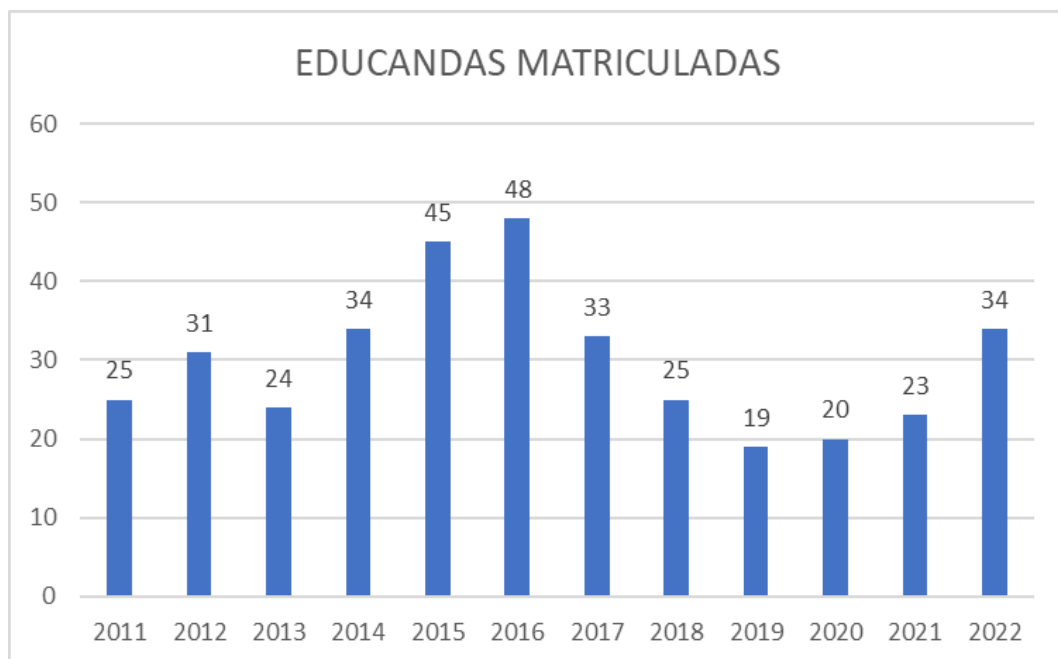
Era uma prática da escola receber as educandas novatas com uma conversa informal para que fosse possível conhecer a história de vida delas e o percurso escolar já vivenciado ou não até aquele momento. Também era feita uma avaliação para que se pudesse identificar o nível de escrita de cada educanda, como também era realizado o preenchimento de uma ficha com o perfil de cada uma delas, onde se registrava um pouco da trajetória individual daquelas estudantes, bem como gostos e informações pessoais, dados considerados importantes para organização do planejamento pedagógico.

Uma das ações vividas por esses sujeitos de direito, que vem se mantendo desde os anos 2000, é a participação em encontros, seminários, rodas de conversa e fóruns que trazem a temática da pessoa idosa ou da EJA. A participação nesses movimentos sociais ganhava centralidade como luta e atendimento ao direito daquelas educandas na comunidade em que viviam. Educar integralmente era compreender que o ser humano é corpo, que vive as experiências cotidianas da escola e as incorpora, uma vez que tais experiências tinham sentido e significado na vida daquelas educandas.

Todas as ações citadas aguçaram ainda mais o meu olhar para as singularidades específicas daquela turma. A trajetória de vida das educandas, os motivos pelos quais não puderam fazer valer o direito à educação básica em outros momentos da vida, o significado e o sentido que a escola tinha para elas foram traduzidos em possibilidades concretas na formação daqueles sujeitos da EJA.

A seguir, seguem dois gráficos que contêm dados da turma da EJA da Escola Municipal Moysés Kalil, a partir de 2011.

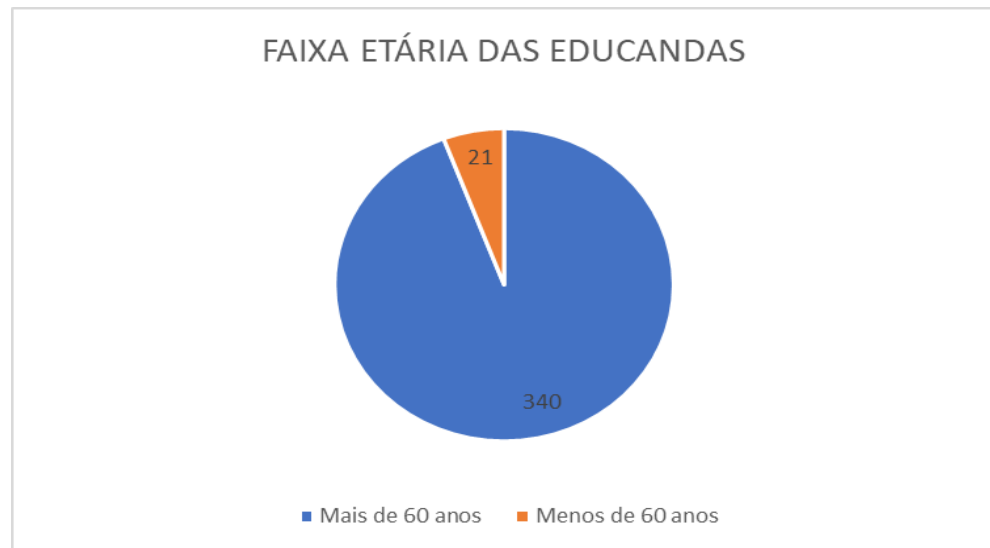
Gráfico 1 - Educandas matriculadas



Fonte: Dados da pesquisa. Diários de Turma (2023).

Os gráficos evidenciam a frequência apenas por mulheres, na turma da EJA, durante todos os anos de existência dessa turma. É importante destacar que, desde que o projeto Maduridade se transformou em turma da EJA, a procura e a efetivação das matrículas foram realizadas somente por mulheres.

Gráfico 2 - Faixa etária das educandas



Fonte: Dados da pesquisa. Diários de Turma (2023).

Não há nenhum histórico de homens na turma, segundo a análise dos diários escolares. Outro fator que chamou bastante a atenção foi a faixa etária das educandas, uma vez que, do total de 361 pessoas matriculadas, ao longo de todos os anos, até o momento desta pesquisa, 340 eram idosas, com idade superior a 60 anos, correspondendo ao total de 94 %.

### 2.3 Mulheres na EJA

O “estado da questão” é uma pesquisa que evidencia as condições atuais na literatura científica sobre o objeto de investigação de uma dada pesquisa, por meio de um rigoroso levantamento bibliográfico. Ele define o objeto específico de investigação. Para isso, é necessário uma seletiva e crítica busca por trabalhos análogos aos estudos feitos. O objetivo, segundo Ferreira (2002, p. 258), é “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento”. O objeto específico da investigação, neste projeto de pesquisa, é a trajetória das mulheres idosas da EJA, da Escola Municipal Moysés Kalil, o qual é abordado por meio de pesquisa bibliográfica online, no Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais e na plataforma *Google Acadêmico*. A escolha dessas fontes se justificou por elas disponibilizarem pesquisas na área da educação, defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, teses e dissertações, em Belo Horizonte e no Brasil. Como

mencionado anteriormente, a presente pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos da escola na vida de educandas idosas da turma da EJA, da Escola Municipal Moysés Kalil, como também os motivos que impulsionavam aquelas mulheres quanto à busca pela educação durante a velhice e quanto aos desafios que elas enfrentavam em relação aos certames interseccionais.

No mapeamento da questão, no primeiro momento, foram escolhidos os descritores Educação de Jovens adultos (EJA); sentidos; significados; mulheres; e idosas aposentadas, na pesquisa na plataforma *Google Acadêmico*, apresentando um resultado de 1.980 trabalhos, entre artigos, TCC e dissertações. Fazendo um recorte mais detalhado, com as palavras-chaves turma; EJA; educandas; mulheres; idosas; aposentadas; e Belo Horizonte cuja função, neste trabalho, é favorecer a busca por produções relacionadas ao termo pesquisado, foi possível chegar a um algoritmo mais refinado. Foram apresentados 35 trabalhos, distribuídos entre artigos, teses e dissertações, mas, após o refinamento da pesquisa, demarcando o espaço temporal para 2011 e 2022, período de transição do projeto da turma de mulheres, conhecido como Maduridade, da Escola Municipal Moysés Kalil, para a turma da modalidade EJA, o resultado foi reduzido para 28 resultados, o que justifica a problematização da pesquisa em foco que é: qual o sentido da EJA na vida das educandas idosas que frequentam aquela turma desta modalidade de ensino?

A pesquisa no Repositório Institucional da UFMG não localizou nenhum resultado relacionado ao tema pesquisado, de acordo com as palavras-chaves utilizadas anteriormente. Quando foi realizada nova procura, a partir do termo trajetória de mulheres na EJA, foram encontrados 73 trabalhos, entre monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Um fato importante, ao realizar o levantamento bibliográfico sobre as temáticas em tela, foi descobrir que não localizamos nenhuma pesquisa referente à turma da EJA, formada exclusivamente por mulheres e prioritariamente idosas, lembrando que, desde 2011, essa turma vem se mantendo na Escola Municipal Moysés Kalil com estas peculiaridades. Educandas essas, que se fizeram sujeitos da presente pesquisa, dado que a diferencia das fontes revisitadas até então. Esse fato fez desta pesquisa um estudo importante para possibilitar um olhar diferenciado para as mulheres idosas quanto às oportunidades de escolarização que são oferecidas a elas e que efetivamente funcionam. A educação é um direito de todos, mas nem todos têm acesso a esse direito, pois as implicações históricas, sociais e políticas dificultam ou interdita esse acesso, o que

explica o falto de metade da população, com 25 anos ou mais, ainda permanecer sem completar a educação básica no país, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018).

Com o objetivo de trazer a discussão sobre as pesquisas nas instituições de ensino superior, as quais abordassem a trajetória de mulheres idosas e aposentadas da EJA, e de entender como o tema é pesquisado na atualidade, de todos os resultados encontrados nas fontes escolhidas, foram selecionados 4 trabalhos para a leitura do resumo, levando em consideração que os demais se referiam ao uso das tecnologias na EJA, envolviam determinada área de conhecimento específica (artes ou matemática) e outras pesquisas se apresentaram com enfoque no trabalho docente, nas trajetórias formativas de educadores, nas pesquisas com recortes apenas em sujeitos adolescentes na EJA, ou com recorte étnico-racial ou, ainda, com educandos trabalhadores, o que consideramos não ser relevante para a busca bibliográfica pretendida.

A dissertação *Escrita autobiográfica feminina na Educação de Jovens e Adultos da UFMG: subjetividade e memória* (2020), de Maria Marlete de Souza, trouxe reflexões sobre a presença de mulheres na EJA, a partir do recorte autobiográfico, enfocando a escritura do próprio “eu” na escrita feminina e da memória.

As histórias autobiográficas escritas pelas educandas deixam ver o passado de exclusão vivido por elas, ao mesmo tempo em que evidenciam realizações e esperanças de dias melhores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base na aplicação de questionário e na realização de uma sequência didática em sala de aula, com leitura, discussão sobre as obras das escritoras negras Carolina Maria de Jesus (*Quarto de despejo – diário de uma favelada*) e Conceição Evaristo (*Poemas de recordação e outros movimentos*).

De acordo com Gondar (1997), não podemos separar a produção da memória de determinados dispositivos de poder em diferentes momentos históricos. Com isso, a memória mantém viva a trajetória percorrida por cada indivíduo, durante todo esse tempo, presente em cada relato de vida, marcando suas subjetividades. Nesta pesquisa, como mencionado anteriormente, abordamos a trajetória das mulheres educandas idosas, a questão da sobrevivência e da superação, as questões de gênero, raça e classe, porém, não levamos em conta a produção textual, nem fazemos uma intervenção a partir de um gênero literário.

Porém, a dissertação *Mulheres adultas maduras e idosas na EJA: caminhos e perspectivas no retorno à escola* (2014), de Aline dos Santos Júlio, traz uma reflexão

sobre a escolarização de mulheres adultas e idosas de uma turma de alfabetização da EJA. Por meio da análise das trajetórias de vida daquelas mulheres, a pesquisadora buscou compreender os motivos e as expectativas delas no retorno à vida escolar. Para tal, ela utilizou uma pesquisa semiestruturada, com 4 alunas de uma escola estadual de Porto Alegre.

Segundo a autora, o envelhecimento da população implica em transformações sociais e econômicas no país. É importante o acompanhamento dessas mudanças para que sejam criadas políticas públicas e programas que atendam à população idosa, para que esse grupo possa acessar seus direitos e consiga desfrutar dessa fase da vida com mais dignidade.

As funções da EJA são reparadoras, equalizadoras e qualificadoras (BRASIL,). A primeira trata de reparar o direito negado da escrita e da leitura na infância; a segunda se refere às educandas que tiveram que interromper seus estudos, por motivo de repetência ou evasão e por dificuldades adversas de permanência; a terceira função se refere à educação permanente, entendendo o sujeito como eterno aprendiz.

Os motivos de privação ou exclusão da educação na infância, os quais foram relatados pela pesquisadora Aline dos Santos Júlio em seu trabalho, se assemelham aos mesmos motivos relatados pelos sujeitos da presente pesquisa: dificuldade para o acesso à educação; estruturas patriarcais da família; necessidade de trabalho precoce; e ausência de escola próxima à residência, principalmente no meio rural. Em seguida, o casamento, a chegada dos filhos, o trabalho para o sustento da família e aí, sim, a aposentadoria, momento que essas mulheres enxergaram como de oportunidade para o retorno à escola.

Um dos apontamentos relevantes que Júlio (2014) faz em sua pesquisa é a questão de aquelas mulheres, educandas da EJA, frequentarem há tanto tempo turmas de alfabetização nesta modalidade de ensino e não apresentarem avanços significativos em suas aprendizagens, o que reflete, entre outros pontos, a necessidade da formação de professores que atuam na educação de pessoas adultas e idosas.

A pesquisa de Fabrícia Silva dos Santos, da Universidade Federal da Paraíba, em 2019, buscava identificar a trajetória de mulheres estudantes da EJA chegando a discutir aspectos significativos que constituíam a autoestima e a autonomia da mulher, pesquisa esta intitulada como *Diálogos femininos: a autoestima de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. O estudo analisou relatos de mulheres da EJA sobre a relação com a autoestima, a beleza e a aprendizagem, por meio das entrevistas com estudantes, da análise bibliográfica e da experiência adquirida na Escola Estadual de

Ensino Desembargador Bráz Baracuhy, na cidade de João Pessoa.

O estudo trouxe questões pertinentes no tocante ao universo feminino, discutindo fatores implícitos e explícitos quanto à autoestima feminina, apresentando a mulher educanda enquanto pessoa de potencialidade sobre a sua aceitação e os impactos na sua aprendizagem e no processo de empoderamento.

Conforme Wittekind (2016),

A questão central do feminismo não é menosprezar os homens, é mostrar que a luta feminina vem de muitos anos atrás, que pequenas conquistas como, ler, estudar, usar calça jeans e poder trabalhar em quase qualquer meio profissional, é uma conquista de luta. Não é incentivar o ódio, mas sim o amor e a igualdade entre os gêneros. Que a cantada recebida na rua não continue sendo considerado algo normal, algo indefeso (p. 45).

A autora, em seu trabalho, faz uma contextualização da trajetória de conquista das mulheres ao longo dos tempos e no processo de escolarização na EJA. O trabalho reflete sobre como o empoderamento feminino foi responsável por grandes conquistas e por permitir que muitas mulheres entendessem a força que tem sua voz e o quanto sua participação efetiva na sociedade contribuiu e contribui para a construção de um país mais justo, no que se refere aos direitos. Também fez apontamentos sobre a capacidade e a habilidade de desempenhar papéis sociais, características que não podem ser atribuídas ao gênero, mas à real competência que tanto homens quanto mulheres possuem. Tudo isto, por meio de uma visão panorâmica sobre a presença da mulher estudante da EJA na sociedade e como elas se percebem na vida pessoal e profissional.

O trabalho dialoga diretamente com a presente pesquisa, uma vez que a autora conclui que, para as educandas idosas e aposentadas, as mudanças no estilo de vida devem ser levadas em consideração, pois, manter o corpo e a mente ativos é indispensável para melhorar a qualidade de vida e evitar comorbidades. Nesse sentido, a importância da escola – para as idosas realizarem trocas de experiências intergeracionais, convívio, engajamento social, adquirir novos saberes ou se alfabetizarem – se traduz como alternativas significativas para a pessoa idosa. Por outro lado, quando essas educandas buscam o direito à educação, após a aposentadoria, esta última é ressignificada de forma positiva, proporcionando uma reorganização da vida, formas de experienciar novos tipos de engajamento social e familiares, no lazer, na vida socio-comunitária ou em novas atividades que não foram possíveis serem vivenciadas por elas no passado.

O artigo *Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor*, de Timothy

Denis Ireland (2019), explora o conceito de educação ao longo da vida (ELV) defendendo uma concepção democrática de que todas as pessoas têm direito ao acesso a processos educativos em qualquer momento da vida, o que cria possibilidades de produzir novos arranjos e perspectivas teórico-metodológicas que sejam potencialmente importantes para que nós, educadores, possamos repensar as práticas educativas, com uma visão democrática e participativa.

Ao pensar nas educandas idosas, foco desta pesquisa, e reconhecendo o valor da educação formal, não formal ou informal, que elas vivenciaram ao longo de suas trajetórias, vê-se que são estas aprendizagens válidas, independentemente de como elas foram alcançadas. Essa classificação foi citada por Coombs e Ahmed (1968, p. 57). Reconheço como educação formal aquela oferecida por instituições escolares com caráter estruturador (objetivos didáticos, duração ou suporte) que geralmente termina com uma certificação. Por outro lado, educação não formal pode ou não ser ofertada por um centro de educação e normalmente não conduz a uma certificação, contudo, possui caráter estruturador (objetivos didáticos, duração, suporte). Já a educação informal é aquela aprendizagem obtida nas atividades da vida cotidiana, as quais são relacionadas à família, ao trabalho ou ao lazer.

Como mencionado, o artigo explora o conceito de educação ao longo da vida, suas origens, quando e porque surgiu tal conceito, também como seria uma prática orientada por esses princípios, o que é interessante e viável na perspectiva proposta pela presente pesquisa.

A modalidade EJA não se preocupa apenas com a aprendizagem escolar das educandas, mas também com a sua aprendizagem nas múltiplas dimensões da vida incorporando: cultura; saúde; trabalho; lazer; artes; meio ambiente; democracia e outros. Na busca pelo sentido, no mundo complexo em que vivemos, as pessoas precisam articular e integrar conhecimentos, informações e dados aprendidos em diversos espaços, o que justifica a proposta presente no currículo da EJA da PBH, no que concerne às dimensões formadoras da vida adulta: memória; trabalho; territorialidade; e corporeidade.

Compreende-se por dimensão formadora o conjunto de valores, de conceitos e de atitudes que devem ser traduzidos em possibilidades concretas de formação dos estudantes da EJA. Essas dimensões constituem elos que visam estabelecer conexões de diálogos entre as áreas e em cada área. Apresentam-se a seguir as quatro dimensões formadoras da vida adulta que sustentarão a organização da matriz curricular da Proposição EJA: Territorialidade, Corporeidade, Memória e Trabalho (Belo Horizonte, 2016, p. 29).

Por esse motivo, o reconhecimento de saberes, entendido como “prática que torna visível e valoriza toda a ampla gama de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que as pessoas obtiveram em diversos contextos, mediante diferentes meios e em diferentes etapas de sua vida” (OEI/UIIL, 2014, p. 50) é uma prática capaz de implementar o conceito de educação ao longo da vida, na perspectiva de defesa da democracia e da participação, quando seja capaz de estabelecer um elo entre os conhecimentos ditos informais e não formais, com os saberes considerados formais.

Segundo Ireland (2019, p.49), a educação ao longo da vida é conhecida como educação popular, fortemente influenciada pelo conceito indígena de “bem viver”, a busca por um processo de desenvolvimento que contempla o direito à vida da natureza, o direito a uma vida saudável da humanidade, presente e futura, contribuindo para um desenvolvimento sustentável para todas as formas de vida humana e natural.

Dessa forma, esta pesquisa dialoga com diferentes aspectos e temáticas que interessam à Educação de Jovens e Adultos, no que se refere ao educador, aos educandos, às práticas educativas, diretamente ligadas ao sentido e ao significado da escola na vida de mulheres educandas idosas. A expectativa do tempo de vida da população brasileira tende a crescer, assim, atender a população idosa deveria ser uma política pública prioritária não só para as mulheres mas também para todo o público idoso.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Cada dia mais escancarado Pré-pensado  
Incentivado Cultuado Calculado*

*O genocídio à brasileira É o racismo  
concreto  
Gerado, esculpido e escarrado Em “brincadeiras”  
e “piadas” Otárias  
E executado pela polícia Na bala  
Em segregações e atrocidades Diárias*

(Gomes, 2017).

#### 3.1 Educação de Jovens e Adultos

Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), divulgados em 2014, no capítulo Analfabetismo e EJA, 20% daqueles que compõem a população adulta não são pessoas alfabetizadas. É necessário conhecer quem são tais pessoas e incluí-las em programas educativos. Para isso, é necessário redimensionar os rumos da EJA, respeitando os interesses das classes populares, para além de uma modalidade de ensino, mas também reconhecendo as trajetórias e especificidades dessas pessoas tendo-as como sujeitos de direitos. Para Miguel Arroyo (2001), esses sujeitos não alfabetizados são pessoas com rosto, com histórias, com “trajetórias sócio-étnico-raciais” nos diferentes espaços, seja no campo ou na cidade.

As turmas da EJA, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, têm um histórico de lutas e avanços. De acordo com as Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Belo Horizonte, 2016), da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, “O processo de regulamentação da EJA estabeleceu as diretrizes para a regulamentação da EJA nas escolas municipais de Belo Horizonte. No ano seguinte, por meio da Resolução nº 001/2003, de 05 de junho de 2003, o CME-BH regulamentou a educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino, criando condições para que as escolas municipais implantassem essa modalidade de ensino” (Belo Horizonte, 2013, p. 23).

A EJA é uma modalidade de ensino diversa quanto aos sujeitos que fazem parte desse grupo. São pessoas com 15 anos de idade ou mais, que não completaram o ensino fundamental e médio. São jovens, adultos, idosos, estudantes trabalhadores. Cada um desses sujeitos traz consigo uma pluralidade de contextos bastantes diversificados. Uma modalidade de ensino que tem suas bases na educação popular e, como tal, surgiu para atender às demandas sociais no que tange ao processo de alfabetização dos sujeitos que, por algum

motivo, não permaneceram ou não tiveram acesso à escola.

De acordo com os Parâmetros Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 1999), as finalidades da Educação de Jovens e Adultos assim se configuram:

- a) desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 1999);
- b) constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política (Brasil, 1999);
- c) domínio de competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho (Brasil, 1999);
- d) desenvolvimento da capacidade de relacionar a teoria à prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 1999);
- e) uso de várias linguagens como instrumento de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício da cidadania (Brasil, 1999).

Visando a mudanças necessárias e significativas para o cumprimento da função de preparar jovens e adultos para o pleno exercício da cidadania, algumas mudanças foram apresentadas na Conferência Internacional de Hamburgo (Unesco, 1998), na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Visando a uma prática administrativa e pedagógica voltada para o cidadão, é necessário que o processo ensino-aprendizagem seja coerente com:

- a) princípios éticos de autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum (Brasil, 1996);
- b) princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática (Brasil, 1996);
- c) princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Brasil, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos é um direito dos seus sujeitos educandos à emancipação a um país democrático e incluso. Mesmo longe do ideal, é preciso caminhar nesse propósito e oportunizar aos educandos, que já possuem uma educação na informalidade, com base familiar e social onde estão inseridos, a construção de conhecimentos que transformem o mundo por meio de uma educação decolonial, consolidando o protagonismo do saber que compõe a sociedade pela ótica das populações subalternas, que potencialize e afirme a identidade étnico-racial.

A decolonialidade, é pensada, portanto, como uma possibilidade de que subjetividades outras dos/as historicamente subalternizados/as podem ser

produzidas. Subjetividades que não estejam ancoradas nos pensamentos ocidentais e nem no capitalismo como estrutura. Por isto aqui, o reconhecimento do pensamento decolonial como esta prática insurgente capaz de alterar as hegemonias e normatizações históricas (Fernandes, 2019, p. 42-43).

Assim, a EJA tem como finalidade o compromisso com a formação humana e com o acesso ao conhecimento, de modo que os educandos adotem atitudes éticas e compromisso social e político. Paulo Freire (1996) destaca uma dimensão do ato educativo que vai além do restrito aprendizado de ler e escrever. Para ele, o indivíduo é inconcluso e, por isto mesmo, ele o reconhece como sujeito que deve estar em constante processo de aprendizagem para poder ser. “O saber significa precisamente ir além do senso comum a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos [...]começando de onde as pessoas estão, ir com elas além desses níveis de conhecimento sem transferir o conhecimento” (Freire, 1996, p. 159).

Diante da realidade escolar, os processos de ensino podem proporcionar o estabelecimento do maior número possível de relações entre os diferentes conteúdos aprendidos (Zaballa, 2002, p. 224). Assim, os conhecimentos disciplinares e as experiências escolares utilizadas para o desenvolvimento assumem papel importante na articulação das capacidades/ habilidades que orientam as Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2016), pois, de acordo com os princípios defendidos por Freire (1986),

Não posso ser espontaneísta! Isto é, não posso deixar os estudantes entregues a si mesmos, por estar tentando ser um professor libertador. *Laissez-faire!* Não posso cair no *laissez-faire*. Por um lado, não posso ser autoritário. Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos estudantes, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes (Freire,1986, p. 16).

Vale ressaltar que Arroyo (2006) reafirma a importância de compreender os estudantes da EJA em sua diversidade, por meio da observação de suas trajetórias socioculturais, chamando a atenção, respectivamente, para os aspectos relacionados “ao modo como produzem e integram novos conhecimentos e às possibilidades de desenvolvimento engendradas nas atividades a que se dedicam, nos ciclos de vida em que se encontram”.

O cuidado do educador em selecionar metodologias, estratégias e materiais didáticos funcionais para esses sujeitos de direitos é fundamental para assegurar uma efetiva aprendizagem que seja significativa.

Tendo em vista o caso das educandas e idosas desta pesquisa, que tentavam retomar a escolarização ou se inserirem pela primeira vez na escola, que optavam pelo ensino diurno em

função da violência e da insegurança da comunidade a qual pertenciam, levando em conta a expectativa de vida e o envelhecimento significativo da população, urge a preocupação com os idosos que não se escolarizaram ou que não se alfabetizaram, juntamente com a concepção de aprender por toda a vida, segundo o documento da IV CONFINTEA (Brasil, 2009), que nos diz que

Exigem repensar políticas públicas que valorizem saberes da experiência dos que, não mais vinculados ao trabalho, podem continuar contribuindo para a produção cultural, material e imaterial da população, com dignidade e autonomia, mudando-se a tendência histórico de relegá-lo ao ócio e a atividade pouco criativas e que não possibilitam assumir compromissos sociais com o legado de uma vida, na transmissão da herança cultural (Brasil, 2009, p. 29).

A turma de mulheres idosas da Escola Municipal Moysés Kalil vem ensinar a nossa curiosidade sobre como foram/ são construídas as relações intersubjetivas entre aquelas mulheres e como uma proposta de ensino, voltada para à formação humana, pode nos auxiliar no entendimento de suas trajetórias, de suas necessidades, de seus desejos, das resistências e das utopias.

“Toda relação com o saber é também, portanto, uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo” escreveu Charlot (2020, p. 291). A condição humana exige que seja feito um movimento, longo, complexo e nunca acabado, no sentido de se apropriar parcialmente de um mundo preexistente. Essa apropriação obrigatória desencadeia três processos: de hominização (torna-se homem); de singularização (tornar-se a exemplar único); e de socialização (tornar-se membro de uma comunidade). Em seu livro “Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea” (2020), Charlot explica que: “O que produziu esse homem moderno que nós somos é uma evolução em duplo mosaico, biológico e cultural”. Portanto, não há saber que não esteja inscrito em relações de saber, o que leva o autor a defender que a educação deveria ter como objeto os processos que conduzem o sujeito a adotar uma relação com o saber para que tal sujeito encontre em tais processos o sentido e não apenas a acumulação de conteúdos intelectuais (Charlot, 2020, p. 287).

O ato de construir-se e de ser construído pelos outros é a própria educação, entendida de forma ampla, em situações que ocorrem dentro e fora da escola. É por meio de suas experiências que o adulto (o jovem ou o idoso) que chega à EJA e toma contato com as muitas maneiras de aprender. Ele pode adquirir um saber específico, no sentido de compreender um conteúdo intelectual, dominar um objeto ou uma atividade, e pode aprender formas de se relacionar com os outros no mundo.

Nessa relação que o sujeito estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo,

toma forma o desejo de aprender. E é esse desejo que propulsiona o sujeito educando da EJA em direção ao saber. Geralmente os educandos são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, relacionados diretamente com o fracasso escolar. Arroyo (2001) ainda chama a atenção para o discurso escolar que os trata como os repetentes evadidos, defasados, oprimidos, excluídos, marginalizados, deixando de fora as dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional.

Bell hooks (2020a), em diálogo com o pensamento de Paulo Freire (2001), discute as bases para a construção de uma pedagogia crítica, engajada na perspectiva feminina, antirracista e decolonial. A autora afirma que o propósito do educador, que tem como foco a prática da liberdade, deve ser a humanização e a criação de uma comunidade de aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, ela vê na educação uma possibilidade de transformação, rompendo com opressões que impeçam de rever as pessoas, pelo conhecimento delas, pelo talento delas, pela possibilidade de elas transformarem, simbolicamente e na realidade, o território que elas ocupam, escrevendo suas próprias histórias.

Construir uma prática pedagógicas emancipatórias na EJA implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola em uma instituição aberta, que valorize os interesses dos sujeitos educandos, como também seus conhecimentos e expectativas, que favoreça a sua participação, que respeite seus direitos e que desenvolva conhecimentos que partam da vida deles. Por isso é que

Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desses alunos, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e por outro, é um olhar ativo: curioso, explorador, olhar que investiga olhar que pensa (Barreto, 2006, p. 5).

Essas mulheres chegam à turma da EJA com uma extensa bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, ávidas por aprender e por descobrir. Elas se encantam com os processos nos quais estão sendo inseridas. Portanto, compete à escola e aos educadores dotar de significado as aprendizagens escolares, de modo que as educandas possam valorizá-las e utilizá-las, fazendo intervenções na sociedade. No caso das educandas idosas, elas são capazes de transmitir conhecimentos e vivências às gerações, no sentido da preservação da memória e das identidades culturais.

A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003a), que “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e

Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências”, pode criar condições voltadas para esse público de estudantes idosas, como também perspectivas que envolvam a diferença, por meio do pensamento crítico de fronteiras, tal como fundamentado por Walter Mignolo (2012), pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de por em debate a descolonização epistêmica.

Quando o docente rompe com as leituras eurocêntricas e estadunidenses que cometem epistemicídio, ao negarem a cultura dos grupos periféricos e sua capacidade criativa e recreativa em um determinado território, propondo uma perspectiva decolonial de interpretação e de análise das linguagens e dos significados produzidos pelas educandas da EJA, a escola ganha sentido e significado na vida dessas estudantes, no caso, mulheres idosas, valorizando os saberes que resistiram com êxito e investigando as condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos, atendendo a diversidade desses sujeitos. Corroborando Freire (1986),

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos relativos preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (Freire, 1986, p. 60).

A educação é um direito fundamental de todos, em quaisquer idades, a partir da idade obrigatório de ingresso escolar, atendendo às necessidades básicas de cidadania e aprendizagem, atuando na formação moral dos educandos, promovendo o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão.

Os conhecimentos presentes nos diferentes espaços sociais cotidianos, na família, no mundo do trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nas entidades religiosas, na cidade, no campo, nos movimentos sociais, na organização da sociedade civil e nas manifestações culturais, podem ser explorados e incorporados nas estratégias didáticas, dando sentido e significado a esses saberes, de forma a contribuir para melhor compreender a realidade, analisá-la, em uma visão de pedagogia decolonial, que propõe decolonizar a produção intelectual, a partir das suas margens e fronteiras, adicionando a contribuição dos movimentos sociais, sobretudo, dos movimentos indígenas e afrodescendentes.

Walsh (2009) chama de pedagogia decolonial: “[...] como metodologias produzidas

em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado de ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, sentir, existir e viver-com (Whalsh, 2013, p.19)”.

Pensando na diversidade dos sujeitos da EJA, as estratégias político-didático-pedagógicas devem objetivar o conhecimento emancipador. Assim,

Todas as estratégias político-didático-pedagógicas, em síntese, quando adotadas criticamente, podem melhor dimensionar o fazer escola na EJA e a participação dos estudantes, sem perder as especificidades que movem, prioritariamente, os sujeitos que desejam aprender e produzir conhecimento transformando a si, suas relações sociais e o conjunto da sociedade (Brasil, 2009, p.36).

Na experiência com as educandas da turma de EJA da Escola Municipal Moysés Kalil, notamos que a prática voltada para a ministração de conteúdos programáticos descontextualizados é um fator desmotivador, assim, ao contrário disto, procuramos trabalhar com um currículo decolonial que possibilitasse e possibilite a elas aprenderem com diferentes culturas, além de que permitisse e permita a elas entenderem como as culturas dos diferentes povos se comunicam, privilegiando os conhecimentos e necessidades dessas educandas, currículo este caracterizado por metodologias de ensino e de aprendizagem que atendiam e atendam às suas especificidades, em uma perspectiva de mostrar a diversidade, dando igual importância para a contribuição de diferentes povos, para as diferentes maneiras de viver e construir conhecimento. Ainda estamos em um processo de construção desse novo currículo, buscando dar sentido para aqueles sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, com a finalidade de humanizar a vida, o conhecimento e as relações sociais.

### **3.2 Questões de gênero/ raça e classe**

O conceito de gênero trouxe para a pesquisa educacional a possibilidade de serem repensadas várias questões relacionadas à mulher e ao seu processo educacional. Como ressalta Carvalho (2009), gênero é uma construção social feita sobre as diferenças sexuais para tratar das singularidades expressas em diferenças impostas por forças religiosas, culturais e sociais na estrutura do pensamento humano. O que interessa não é propriamente a diferença, mas a forma como ela é representada ou valorizada, aquilo que se diz ou se pensa sobre a diferença, vivendo-se de diversas maneiras a subjetividade. E é nesse plano que elas se diferem, pois as diferenças individuais são marcadas por variadas mobilizações dos conceitos

de raça, de gênero, de classe e de religião.

Ancorada na interseccionalidade desses marcadores das diferenças, Akotirene (2019)

[...] demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminina negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras (p. 54).

De acordo com os dados do IBGE (2012), 16,3% das mulheres com 60 anos ou mais não são alfabetizadas no Brasil, o que justifica, por exemplo, o fato de a turma da EJA da Escola Municipal Moysés Kalil ter atendido, ao longo desses anos, diversas mulheres que procuraram romper esses dados e se alfabetizarem.

Segundo Borges (1980, p. 151), a condição da mulher em nossa sociedade é de clara inferioridade em relação ao homem, impondo rígidos comportamentos às mulheres, deixando-as à margem do processo de participação e de conquista da sociedade, dominada pelos homens. A escola, no caso, a modalidade EJA deve ser, para as mulheres que nela adentram, um espaço de superação das opressões as quais as mulheres foram submetidas cotidianamente em diferentes contextos sociais.

O mundo sempre pertenceu aos machos. Nenhuma das razões que nos propusermos para explicá-la nos pareceu suficiente. É revendo à luz da filosofia existencial os dados da pré-história e da etnografia que poderemos compreender como a hierarquia dos sexos se estabeleceu. Já verificamos que, quando as duas categorias humanas se acham presente, cada uma delas quer impor à outra sua soberania; quando ambas estão em estado de sustentar a reivindicação, cria-se entre elas, seja na hostilidade, seja na amizade, sempre na tensão, uma relação de reciprocidade. Se umas das duas é privilegiada, ela domina a outra e tudo faz para mantê-la em opressão. Compreende-se, pois que o homem tenha tido vontade de dominar mulher. Mas que privilégio permitiu essa vontade? (Beaurvoir, 1970, p. 81).

Hoje em dia, as mulheres ainda estão restritas a uma sociedade composta por raízes históricas de tradição machista. O acesso das mulheres à educação simboliza a oportunidade de mudança de vida. Para as mulheres idosas da EJA, tal acesso significa crescimento pessoal e aumento da autoestima, além de sentimento de igualdade perante os maridos, filhos e amigos, fazendo diferença na redução dos impactos causados pelas desigualdades sociais, revelando uma forma de estratégia de resistência à dominação.

Silva (2015) nota que o espaço que a mulher esteve foi, por muito tempo, associado, prioritariamente, aos cuidados com lar e a família, do final do século XIII ao século XIX, diferentemente do homem que sempre esteve atrelado ao espaço público e ao processo de produção intelectual, econômico e científico, adquirindo, assim, desde cedo, privilégios no

ambiente escolar. A assimetria de poder levou à subalternização do outro nas relações de gênero. Essa lógica da história infelizmente determinou a vida das mulheres por muitos anos. A história do corpo feminino é contada pelo olhar masculino.

Considerando a corporeidade como uma dimensão formadora na educação, aqui discutida do ponto de vista da terceira idade e fortalecida pelas palavras de Merleau-Ponty (1994) e seus estudos acerca da fenomenologia, levamos em conta que, para esse estudioso, o corpo não pode ser visto como uma soma das partes, e a alma como algo que comanda esse conjunto: “O corpo humano só pode ser percebido e conhecido por meio de sua vivência e de sua experiência, portanto, entendido em sua integralidade”.

Na prática docente na EJA, faz parte do acolhimento diário iniciar as aulas com uma conversa informal. Nesses momentos, ao longo dos quase cinco anos em que atuo na turma da EMMK, muitas histórias foram contadas pelas educandas de lá. Elas sentem muita necessidade de contar sobre a própria vida e, em dada ocasião, uma das alunas fez um relato que foi essencial para a construção de um olhar sensível e diferenciado pelas demais educandas e que me possibilitou grandes aprendizagens enquanto professora.

Casar cedo era uma alternativa para melhorar de vida ou para fugir da violência sofrida na casa dos pais, local onde aquelas mulheres deixavam de estudar para trabalharem na lavoura ou para fazerem os trabalhos domésticos. Casaram-se na média de 15 anos de idade, tendo pouco contato com o marido e nenhuma intimidade física. Saíam da casa dos pais acreditando que tudo ia ser diferente e melhor a partir daquele momento.

Segundo hooks, “Contar histórias é uma das maneiras que temos para começar o processo de construção de comunidade, dentro ou fora da sala de aula.” (2020a, local. 1). Como dito, as educandas da turma da EJA aqui considerada adoravam compartilhar histórias e, em um desses momentos de desabafo e de intimidade em sala de aula, uma das alunas começou a contar como tinha sido sua primeira noite com o marido. Em seu relato, ela dizia que não sabia o que ia acontecer na noite de núpcias e, sem nenhuma informação, foi forçada a ter relação sexual com o marido. Morava na casa da sogra e ficou dias sem sair do quarto. Relatou que os outros dias nunca foram diferentes, era sempre com muita violência que o ato sexual acontecia. Aos poucos, cada educanda, sensibilizada e solidária com a história dela, foi relatando sua primeira experiência sexual. Uma delas disse ter chorado por dias até ir à casa de sua mãe implorando que esta mãe a levasse ao médico, pois “estava muito doente e toda machucada por dentro”. A mãe, na sua ingenuidade, silenciada, segundo relatou a educanda, disse “ser normal” o que sentia e que ela acabaria se acostumando.

Tirar essas pautas da invisibilidade e analisá-las com um olhar interseccional

mostra-se muito importante para que fuçamos da análise simplista ou para que rompamos com a universalidade que exclui. Mulheres negras estão em uma situação em que as possibilidades são ainda menores, o que se agrava por essa antítese de branquitude e masculinidade que dificulta que a mulher negra seja vista como sujeito. O olhar de homens brancos ou negros apreende a mulher negra à subalternidade e é muito mais difícil de ser ultrapassado.

Ao conseguir transformar esse sofrimento em palavras, tais como “nunca senti prazer”, fruto de uma sociedade machista, onde calar-se fosse o melhor a ser feito, a mulher assume um lugar de fala, de empoderamento e denúncia. Ribeiro (2020) defende que

[...] Todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de lócus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados (Ribeiro, 2020, p. 85).

Pensando no lugar de fala da mulher idosa, foi no interior da sala de aula que se rompeu o silêncio que perdurava por anos, envolto na invisibilidade diária dos diferentes tipos de violência que marcaram seu corpo em toda sua integridade física e mental. Qualquer que seja o tipo de abuso físico sofrido, certamente ele resulta em lesão ou dor gerando perda ou violação dos direitos humanos.

“Não podemos entrar na luta como objetos para depois nos tornarmos sujeitos.” (Freire, 2018, p. 76), assim, hooks, lembrando Paulo Freire (2001), reforça “[...] a importância de eu me encontrar e ter uma voz. Falar, ser capaz de nomear, era uma forma de reclamar para si a posição de sujeito.” (hooks, 2020b, p. 83). As mulheres que frequentaram e frequentam a turma da EJA da Escola Municipal Moysés Kalil queriam e querem assumir posição de sujeitos, baseando o aprendizado na conversa. Como sugere hooks (2020b), conversas que não disputam a posse da verdade, mas, sim, conversas que possibilitem abrir a mente para compreender o lugar o outro.

Levando em conta que a turma é formada prioritariamente por mulheres idosas e as violências sofridas se expressavam em tradicionais formas de discriminação que coincidiam com a violência social que a sociedade brasileira vivencia e produz nas suas relações, percebemos que tais violências são reproduzidas de geração a geração.

Praticamente todas as educandas vieram do interior, da zona rural de Minas Gerais para Belo Horizonte, por meio de uma migração almejada a fim de encontrarem condições melhores de vida, visto que as atividades agrárias que realizavam eram/são marginalizadas e muito pouco valorizadas. Oriundas de famílias numerosas, começavam a trabalhar muito cedo

na lavoura, além de terem necessitado ajudar em todo o trabalho doméstico, como mencionado neste trabalho anteriormente. Com pais severos e violentos, algumas chegaram a frequentar escolas rurais, outras não, porque os pais não as permitiam ou porque não tinham acesso às escolas mais próximas das suas comunidades.

A maioria daquelas mulheres, hoje, vive da aposentadoria. São mulheres viúvas que moram sozinhas ou com filhos e, nesse contexto econômico em que o país se encontra, algumas são a única fonte de renda da casa onde residem filhos, noras, genros e netos. A maioria trabalhou como empregada doméstica, costureira ou faxineira para ajudar no sustento da casa, assim, muitas delas nunca tiveram tempo para o lazer e voltar a estudar era algo inacessível até o ingresso na turma da EJA. A independência surgiu quando se aposentaram. Elas adoravam e adoram dizer que “a única coisa boa do casamento foi os filhos” e que elas começaram a viver depois que começaram a frequentar a escola. Que agora, sim, sabem “o que é aproveitar a vida, se enfeitar, ter amigas, passear, ser ouvidas, aprender a ler, escrever, calcular, conviver” em um mundo o qual elas não imaginavam existir. Relatavam e relatam que diminuíram a quantidade de remédio, que a depressão sumiu e que ir para a escola era/é a “melhor parte do dia”. A sala de aula para elas se configurava e se configura como um espaço para promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades.

A aposentadoria representou o encerramento de uma carreira formal, abrindo espaço para novas alternativas. Neste raciocínio, Zanelli e Silva (1996) afirmam que

O rompimento com as relações de trabalho tem impacto indiscutível, ainda que varie de pessoa para pessoa, no contexto global da vida. A aposentadoria implica bem mais que um simples término de carreira. A interrupção das atividades praticadas durante anos, o rompimento dos vínculos e a troca dos horários cotidianos representam imposições de mudança no mundo pessoal e social (Zanelli; Silva, 1996, p. 28).

No contexto da aposentadoria para o idoso, há uma tendência em haver procura por atividades que proporcionem a reinserção em novos grupos sociais, tornando-se isto um fator positivo. Para as educandas idosas, a rotina de trabalho diário agora é preenchida com a rotina de estudos.

Zanelli e Silva (1996) também mencionam que o indivíduo é conhecido socialmente pelas atividades que exerce, em vista disso, o afastamento do trabalho, ainda que provocado pela aposentadoria, é capaz de afetar significativamente a identidade dos indivíduos, o que merece ser aprofundado para entendermos como se configura uma turma da EJA que é frequentada quase que exclusivamente por mulheres idosas, ao longo de todos esses anos.

Segundo Biroli (2018), as formas e a intensidade de cuidado, como parte do cotidiano

das pessoas, variam porque somos mais vulneráveis em alguns momentos da vida, como na velhice, por exemplo, devido às condições físicas especiais, a enfermidades e a fatores sociais.

Devido à idade, quase todas as mulheres da turma da EJA da EMMK fazem uso de óculos e merecem um olhar particular da docente na hora da produção de material didático, o qual necessita ser confeccionado com letras que utilizem fontes maiores para que sejam facilitadas a leitura e a compreensão desse material. Muitas dessas educandas estão na fila de espera para cirurgia de catarata, o que demanda tempo e paciência para que o problema de visão seja corrigido de fato, pois apenas o uso do óculos não contribui para a melhor participação e para o bom rendimento em sala de aula, necessitando elas de material adaptado para que possam participar do dia a dia escolar, de forma efetiva e de direito.

Infelizmente, fica visível a discriminação que sofre a classe social a qual essas mulheres ocupam. É possível verificar essa diferença em toda a esfera social, nos níveis da renda adquiridos, no nível de escolaridade alcançado, na assistência médica recebida, na cultura acessada ou não, no tipo de trabalho desempenhado, nas condições do lugar onde moram, tudo isso restringe o direito delas de irem e virem.

As educandas participantes da pesquisa se declararam negras ou pardas. Ao se matricularem na escola, tentavam romper com as práticas tradicionais eurocêntricas que, não raras vezes, cometem epistemicídio, ao negarem a cultura de grupos periféricos. Em seus relatos, a maioria daquelas mulheres foi violentada por seu parceiro no primeiro ato sexual, assim, elas traziam/trazem histórias de luta e de enfrentamentos diários para se imporem como sujeitos de direitos e encontraram na escola a força para ressignificarem traumas e violências sofridos ao longo da vida.

Por isso que o processo de aprendizagens dessas educandas não pode ficar restrito a uma educação intelectual, mas deve avançar rumo a um aprendizado significativo, aprendizado esse que parte do fazer, da prática que valoriza a corporeidade no processo de aprendizagem (Gallo, 2002, p. 30).

Assim, elas são essas mulheres que chegam à escola de cabelo preso, sem batom, tímidas, olhar desconfiado, pouca fala, mas que, aos poucos, com todas as intervenções pedagógicas pensadas e direcionadas para uma educação integral, esses “corpos” vão tomando vida e espaço na sociedade. Elas conseguem enxergar os vários tipos de violência sofridos ao longo da vida e, aos poucos, vão tomando consciência e se libertando disso.

Em sua raiz, a educação integral deveria ser aquela que reconhece a pessoa não como um ser "{...} fragmentado, corpo e intelecto", mas, sim, aquele em sua integralidade, que "{...} se constrói através de linguagens diversas, em várias atividades e circunstâncias"

(Maurício, 2009, p. 54-55).

A vivência da corporeidade, pautada na aprendizagem, está ligada à incorporação (tornar corpo), às vivências de experiências que auxiliem a compreender o mundo. Receber informações traduzidas em símbolos científicos só contribui para que seja feita a reprodução do modelo eurocêntrico, perpetuando a manipulação e a exploração de grupos menos privilegiados financeiramente e socialmente, afastando-os de sua produção cultural, diminuindo o sentimento de pertencimento à comunidade em que vivem, apagando as significações que movem essas mulheres na busca das superações das barreiras a que são submetidas cotidianamente. É importante que essas mulheres sejam ouvidas.

### **3.3 A educação ao longo da vida**

Como mencionado anteriormente, uma das turmas da EJA, na Escola Municipal Moisés Kalil, funciona no turno diurno há 23 anos, se considerada a data desta investigação, e tem como educandas mulheres adultas, na sua maioria, idosas. Esta turma iniciou-se de uma forma bem peculiar, em 2000, como um projeto, conhecido como Maduridade, e, em 2011, transformou-se em turma da EJA, mantendo as características e as especificidades que a diferenciam das demais turmas da EJA da cidade.

Ela chama a atenção, pois, no contexto geral da EJA, as turmas, geralmente, atendem a jovens, com idades a partir dos 15 anos, adultos e idosos. Porém, ao longo de toda sua existência, essa turma não teve o ingresso de homens nem de jovens, mesmo sendo ofertada para todo o público.

Levando em consideração a configuração da turma, composta somente por mulheres, e, especificamente, a maioria estando com mais de 60 anos, fica evidenciado, a princípio, que os principais sentidos visíveis por elas atribuídos ao processo de escolarização vão além da alfabetização ou da obtenção de conhecimentos escolares, dos quais elas foram privadas no passado. Entender quais sentidos a escola tem na vida dessas educandas que, mesmo após a certificação<sup>5</sup>, manifestam o desejo de continuarem frequentando a turma, pois muitas delas fazem disso uma realidade, foi algo que também motivou esta investigação. Elas praticamente “exigem” da escola que elas continuem participando do processo educativo, não desistindo de apresentarem-se diariamente na instituição. Ao longo de todos esses anos, desde 2011, com autorização da direção da escola, participam da turma, mesmo não estando matriculadas,

---

<sup>5</sup> Documento que comprova a conclusão do ensino fundamental, para maiores de 15 anos, conforme a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), no artigo 38, & 1º, I.

assim, são consideradas convidadas e ouvintes.

As orientações das Proposições Curriculares para a EJA, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2016, p. 61) dizem que “A educação oferecida pela escola deve permitir a continuidade do processo educativo, conforme as necessidades e desejos do sujeito atingir demais níveis de escolaridade.”.

E quando o desejo do sujeito seja aquele de permanecer mais tempo na escola, não considerando apenas as 1.920 horas?<sup>6</sup> Embasada nesse desejo e no respeito às educandas, considerando as trajetórias de vida delas, a idade em que estão e a moradia próxima à escola, é que elas permanecem ao longo dos anos participando ativamente dessa turma. Problematizando a situação, um termo que nomeasse essa permanência e que melhor se enquadrasse foi a perspectiva da educação ao longo da vida (ELV), com algumas observações a serem discutidas a seguir.

O termo educação ao longo da vida é definido pela Unesco como paradigma de uma nova proposta de educação para a pós-modernidade, originada dos debates dos anos de 1970, fazendo uma referência à educação em uma perspectiva humanista (formação para a vida) e em uma perspectiva instrumental (para o trabalho), aplicada à Educação de Adultos. O termo também é conhecido como educação permanente e aprendizagem ao longo da vida. Ele, em si, significa aquisição de conhecimento e aperfeiçoamento no decorrer de toda a vida (Silva, 2022, local.1).

Não defendemos aqui uma das ideias do documento “Memorando sobre Aprendizagem ao longo da vida” (2000), resultado da reunião do Conselho Europeu, em Lisboa, que, atendendo à ideia de lucro e capital, visa transformar a escola em uma organização de dominação social, com o slogan “educação para todos”. No auge do desenvolvimento tecnológico e de reformas econômicas, o conceito está associado à formação profissional dos trabalhadores, gerando mão de obra para recuperar e sustentar o capitalismo, onde predomina uma visão instrumental, voltada para a eficiência produtiva e para a competitividade. A burguesia percebeu que a educação serviria para disciplinar os trabalhadores, sendo uma poderosa arma de controle.

Relembrando o legado de Freire (1996), quando ele diz que a educação não é neutra, mas é sempre a favor ou contra alguém, e visando uma educação libertadora, que estimule o estudante a participar ativamente do processo educativo, em uma troca de conhecimentos com

---

<sup>6</sup> O tempo máximo para a certificação na EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é de 1.920 horas, conforme as Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (PBH, 2016, p. 51), da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

o professor, questionando o mundo e pensando em soluções, por meio de diálogos (Freire, 1996, p. 64), é que tecemos estas considerações.

Quanto à restrição da ideia da educação a um período particular da vida, principalmente do adulto trabalhador, o que não se enquadra para as mulheres participantes desta pesquisa, já que se encontram na idade adulta e aposentadas, é importante ratificar que atender às exigências do mercado de trabalho não seja mais uma prioridade para elas.

Criticando a ideia de competitividade econômica, Henri Hartung (1972) afirma: “para satisfazer a sede do poder, é necessário fazer mais e melhor que o vizinho, considerando tão logo como instrumento dócil ou como perigoso adversário” (Hartung, 1972, p. 1-2).

O aumento da expectativa de vida é fato. E, na fase de vida em que estão, as pessoas idosas continuam sendo capazes de aprender, a plasticidade cerebral permanece ao longo da vida e, sobretudo no contexto em que vivem, é importante que entendem o processo de envelhecimento da melhor forma possível.

Reconhecendo a ampliação das perspectivas conceituais e instrumentais que a expressão ao longo da vida defende, também proposta no Memorando (2000), o conceito de educação ao longo da vida não se limita apenas à educação profissionalizante, mas a uma educação com olhar mais filosófico, além da educação escolar e ao longo da vida, ampliando a visão tradicional da educação para além dos sistemas escolares formais, sendo uma percepção de valorização da própria vida. Ela exige uma educação no sentido mais amplo, não só de escolarização, mas uma educação no sentido de reflexão, troca de ideia, da percepção de inovações tecnológicas tão presentes na atualidade e, principalmente, da afetividade e valorização das relações sociais. Trata-se de uma

[...] perspectiva mais instrumentalista, em que a função da educação ao longo da vida seria de integrar, adaptar e conformar, fortemente associada à perspectiva neoliberal, e uma visão mais humanista que entende a educação ao longo da vida como estratégia capaz de contribuir para uma transformação das atuais estruturas injustas (Ireland, 2019, p. 2).

O conceito de educação ao longo da vida, discutido por Timothy Ireland (2019), se aproxima mais da realidade das educandas aqui mencionadas, colaboradoras desta pesquisa, quando ele afirma que seja um “projeto de vida”. Pensando a educação na América Latina, ele também ressalta que a Educação de Jovens e Adultos é parte do processo de educação ao longo da vida, e não sinônimo, como muitos confundem, pois o conhecimento pode ser gerado em qualquer momento da vida, por qualquer pessoa.

Durante uma *live*, na plataforma do Youtube, no dia 23 de setembro de 2021,

apresentada por André Lazaro, em comemoração ao centenário de Paulo Freire, sobre o tema “EJA: Educação ao longo da vida”, Timothy, um dos convidados, reforçava e ampliava a ELV para o termo educação e aprendizagem ao longo da vida. Ele explicou que, quando unimos educação e aprendizagem, adquirimos uma visão mais abrangente desse processo, abordando a mudança no paradigma da responsabilidade individual na aprendizagem, em comparação com a educação ao longo da vida, onde o papel do Estado era mais proeminente. Ambos os lados requerem oportunidades e é fundamental que pessoas de todas as identidades e de diferentes gêneros busquem, cultivem a curiosidade e aspirem a se desenvolverem como seres humanos, seguindo o conceito defendido por Paulo Freire (2001). A evolução contínua do nosso potencial ocorre uma vez que interagimos com o mundo ao nosso redor.

Entende-se que a educação tem um sentido mais amplo, o qual extrapola a estrutura educacional incluindo não somente atividades escolares como também formação e aprendizagem. Trata-se de uma atividade que acontece em todas as esferas da nossa vida e não pode ser reduzida ao sistema formal de educação.

As aprendizagens são igualmente válidas independentemente de como foram alcançadas. Pode ser por uma educação formal (aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais), por uma educação não formal (que corresponde às iniciativas organizadas de aprendizagem que acontecem fora dos sistemas de ensino), ou uma educação informal (que ocorre ao longo da vida, no trabalho, família ou lazer).

Em uma visão mais holística da educação, a potência da educação ao longo da vida é que ela rompe com uma compreensão estanque da educação, na qual ela é dividida por modalidades, ciclos ou níveis, uma educação “bloqueada” no tempo escolar. A educação é permanente, integral e se dá ao longo de toda a vida. Presente em várias culturas, esse é o conceito básico da pedagogia. Como explica Paulo Freire (2000), “[...] não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (Freire, 2000, p. 40), rompendo com uma visão estagnada da educação como sendo restrita a certas idades, modalidades de ensino, ciclos e fases da vida, assim, articula a educação como um todo, ultrapassando os espaços formais de aprendizagens e dificultando seu controle pelo sistema formal de ensino.

Urge a construção de um sistema mais flexível na educação, que valorize as diferentes fases de aprendizagem, articulando e respeitando os percursos individuais. Fornecendo a cada indivíduo meios para realizar todas as suas potencialidades, em uma educação considerada e nomeada educação ao longo da vida, na sua própria textualidade. Portanto, a permanência das

educandas idosas na turma da EJA, mesmo após a certificação, é oferecer a elas a responsabilidade em seu processo formativo de aprendizagem escolar. Elas demandam mais tempo para aprendizagem, em decorrência da idade, por problemas de saúde, físicos e emocionais, os quais são comuns nessa fase da vida. Torna-se necessário compreender também qual seja o sentido e significado da escola nessa fase da vida, o que aquelas mulheres realmente esperam da escola.

Ao longo desses anos, elas nunca participaram das formaturas realizadas pela escola. Por entender que, mesmo de posse do histórico escolar, elas optaram por continuar frequentando as aulas e isso está tão enraizado na organização da escola que se normatizou essa prática de as educandas não participarem das comemorações de conclusão do ensino fundamental. É necessário um olhar diferenciado das políticas públicas, reorganizando formalmente o tempo escolar, criando um sistema mais flexível que respeite realmente a pluralidade cultural dos sujeitos da EJA.

Ireland (2019) defende que “Assim, o conceito de Educação ao longo da vida que se concretiza é de uma proposta filosófica para a educação de uma sociedade que, ao assumir uma visão emancipatória, precisa se aproximar da perspectiva da Educação Popular e da Participação Social para concretizar seus objetivos (Ireland, 2019, p.7)”.

Entender a educação como um processo cujo objetivo maior é de humanizar, fazer as pessoas mais felizes, levando em conta que também seja um ato político intencional que busca a cidadania ativa e a participação política, principalmente, para as pessoas com menos oportunidades, que se encontram em situações de vulnerabilidade social, respeitando o pluralismo cultural. As educandas idosas são felizes na Escola Municipal Moysés Kalil e querem permanecer na EJA.

### **3.4 Diversidade de sentidos para a escola**

Considerando as diferentes trajetórias e vivências que as mulheres, participantes da pesquisa, sujeitos da EJA, trazem consigo para a Escola Municipal Moysés Kalil e as subjetividades que uniram e unem essas mulheres na turma, a presente pesquisa, como mencionado anteriormente, tem como objetivo principal compreender os sentidos da escola na vida das educandas idosas. Identifica-se ainda que exista um contrato pedagógico, por parte das educadoras – porque foram cinco professoras que assumiram a regência da turma ao longo de todos esses anos e que, desde a primeira docente lá atuante, somente por meio da aposentadoria da antecessora as demais foram assumindo tal função – e que exista uma troca

de conhecimentos e saberes advinda de ambos os lados, professora(s) e alunas, em uma construção de diálogo coletivo, buscando uma educação no sentido horizontal, onde a educadora dá abertura ao posicionamento de cada educanda, em um espaço privilegiado para pensar, trabalhando o diálogo na perspectiva de Freire (2005) que nos diz que

Se é dizendo que a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas permutantes (Freire, 2005, p.91).

A modalidade EJA abrange diversas pessoas com histórias singulares, pessoas que buscam um sonho, um desejo, uma certificação, convívio social e, por tantos outros motivos, acolhem pessoas adultas, no caso, mulheres idosas, crivadas por percursos de trabalho, de luta por sobrevivência social e econômica, trazendo um sentido positivo ao envelhecimento, na contribuição da pessoa idosa, com sua riqueza de conhecimentos, habilidades e experiências de vida.

O ser humano é um ser em busca constante de auto realização e crescimento, o que pode ser identificado com o seu processo constante de humanização. Paulo Freire (1982) compreendeu e descreveu esse processo contínuo de humanização, onde os seres humanos não são seres que apenas existem no mundo, mas que estão em plena relação com este mundo e, dessa forma, são capazes de tomar consciência de si e do mundo (Freire, 1982, p. 65). Como características principais da existência humana e sua condição de inacabamento, como também a capacidade que há de reconhecer e transformar essa condição, por meio do processo educativo, Freire (2005) explica que:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Tem a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram raízes da educação na mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (Freire, 2005, p.83-84).

Dessa forma, as educandas não devem ser vistas como objeto no processo educativo, mas, sim, como sujeitos do processo. Existe um espaço afável e apostas pessoais que criam sentido para a escola como um espaço de possibilidades para novas leituras de vida e do mundo, independentemente da idade em que a educanda se encontra.

A presença das mulheres na EJA, como consta no “Documento Base Preparatório para

a VI CONFINTEA” (Ministério da Educação, 2009), expedido em 20 de março de 2008, relata que, nas gerações mais novas, a tendência de as mulheres frequentarem os bancos escolares tem sido inversa àquela das décadas de 1960/1970, sinalizando que se reverteu o padrão:

Observa-se um número superior de mulheres que acessam a educação, em relação aos homens. Muitas mulheres vivem problemas de dupla jornadas e, também, de assumirem sozinhas a chefia da família uniparental, em que a mulher garante o sustento e a educação dos filhos com o trabalho, sem que muitas vezes, possa educar-se, seja pelo tempo escasso, seja pelos horários de oferta inadequados à realidade de vida dessas famílias (Brasil, 2009, p. 03).

Para isso, ressaltamos a necessidade de ficarmos atentos a essas mulheres que rompem as barreiras sociais e históricas, pensando a escola e o currículo trabalhado, visando ao fortalecimento de laços, para que, com isso, possamos transpassar barreiras e assegurar educação a todos, independentemente de gênero, raça ou classe. O programa curricular experimentado por essas educandas, nesta turma da EJA diurna, tem feito sentido em suas vidas, caso contrário, elas não permaneceriam na escola.

A forma como são recepcionadas, os momentos de escuta, a troca horizontal do conhecimento que é produzido na sala de aula, o sentir-se bem no ambiente escolar e o gostar de participar diariamente das atividades também são fatores motivacionais positivos.

O fato de a turma da EJA ser formada apenas por mulheres demonstra que a escolarização contribui positivamente para a redefinição da imagem que essas mulheres têm de si e do seu grupo de pertencimento, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e a permanência na escola. Gonçalves (2014, p. 11), aponta que, “[...] os alunos têm objetivos diferentes para entrar, permanecer e concluir ou não a escola, e o objetivo principal não é necessariamente a busca por certificações ou conclusão formal”.

Sendo a maioria da turma mulheres aposentadas, que não ocupam mais o tempo com a jornada de trabalho, elas vislumbram frequentar a EJA e retomam o sonho de frequentar à escola e usufruir do direito à educação básica. O retomar e o continuar na escola estão intimamente ligados à chegada à idade adulta, às motivações intrínsecas e à tomada de responsabilidade de cada sujeito, considerando seus tempos e escolhas, juntamente com variáveis e motivos diversos.

Ao falarmos de educandas, mulheres idosas que frequentam a EJA, falamos de sujeitos que percebem, analisam os professores e que sabem reconhecer se estão aproveitando seu tempo escolar ou se estão sendo ludibriadas. Importa, assim, que os professores tenham compromisso com seus educandos, conheçam suas expectativas para com a escola e criem

momentos de aprendizagem em um ambiente adequado à faixa etária da turma. A postura inadequada de um professor, por exemplo, quando constrange seus alunos enquanto sujeitos adultos que são, ou quando direciona tratamento diferenciado e privilegiado a alguns, em lugar de uma postura vigilante e empática para com todos, também é fator ou não de permanência dos educandos na escola.

Segundo Arroyo (2017), os educandos da EJA “carregam as marcas desumanizantes de reprovados, de incapazes de aprender e de participar na produção intelectual, cultural, moral da humanidade” (Arroyo, 2017, p. 141), exigindo outro olhar por parte do professor. Assim, uma postura adequada corrobora a permanência dos educandos na turma, até obterem a certificação. A certeza de que essa postura vem acontecendo por parte de cada uma das professoras atuantes na turma pesquisada, ao longo do tempo, se torna ainda mais visível ao se verificar que haja mulheres que, ainda que certificadas, optam e desejam permanecer na turma da EJA na Escola Municipal Moysés Kalil. Mais que adquirir aprendizagem e prosseguir nos estudos, elas desejam permanecer em um local que consideram seguro, onde a aprendizagem flui, onde se alfabetizam, ampliam suas habilidades e competências e são consideradas sujeitos ativos na produção do conhecimento.

Ser mulher e ser professora de uma turma formada exclusivamente por mulheres aproxima e motiva o ato educativo. Poder falar com propriedade do lugar da mulher que ocupamos na sociedade, das conquistas femininas e dos desafios ainda enfrentados, usando uma linguagem clara e acessível àquelas educandas dá a quem exerce a docência naquele lugar a motivação e, ao mesmo tempo, implica em desafios que favoreçam a dedicação e a permanência com a turma. Cria-se um vínculo e uma cumplicidade que unem, por anos, professora e educandas. Sem falar na liberdade da garantia de direitos, sem as amarras dos papéis sociais a serem desempenhados, de acordo com os paradigmas definidos pelo patriarcado.

“A relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (Charlot, 1996, p. 78). Assim, as relações estabelecidas na escola e com os sujeitos que nela habitam abrangem um conjunto de sentidos que se inscrevem no tempo de cada um. Frequentar a escola, permeá-la de sentidos e potencializar o seu valor, fazer parte de uma comunidade escolar, pertencer a um grupo que estuda, com o objetivo de ter melhor qualidade de vida, carrega uma simbologia positiva para esse grupo de mulheres, a qual garante a continuidade da turma durante tantos anos.

Vale ressaltar que a turma de mulheres da EJA, a qual encontra-se presente no turno diurno da escola, conforme já mencionado, faz parte da história da escola. Ter mulheres

idosas diariamente na instituição, proporcionando um convívio geracional com as demais turmas, fortalece ainda mais o compromisso da escola com a democratização e com o acesso à educação pela comunidade por ela assistida. Trata-se de uma escola que oferta a educação infantil, o ensino fundamental completo e a modalidade EJA. Todos convivem no mesmo espaço e tempo, se complementando e trocando experiências, um ambiente onde pessoas que nasceram e cresceram em cenários políticos, sociais e econômicos distintos convivem e isto, apesar de desafiador, é extremamente rico, existe uma troca de conhecimentos que impulsionam a aprendizagem.

Este estudo, sobre percepções de vida dessas mulheres no que concerne ao lugar da escola em suas vidas, não se encerra nesta pesquisa, uma vez que nós nos propusemos a dar voz às educandas dessa turma da EJA, a registrar a permanência desta turma desde 2000, no turno diurno da escola, identificando pontos positivos que favoreceram sua continuidade, elucidando sentidos para a escola na vida dessas educandas idosas. Entendemos que cada um constrói e produz sentidos para diferentes situações. A partir dessas articulações, o sujeito elabora os sentidos, mas é por meio da linguagem que ele os expressa. Porém, esse processo não se realiza de forma individual. A produção de sentido não diria respeito a um ser sozinho no mundo. Ela envolve uma negociação coletiva de seus usos no meio social.

A EJA exerce, então, sentidos que se entrelaçam, uma vez que as educandas estão inseridas nesse mesmo processo de escolarização, em uma mesma modalidade de ensino. É na interação do sujeito com outros sujeitos que os sentidos são produzidos e negociados. Nessa perspectiva, dialogamos com os diferentes sentidos que a turma da EJA exerce na vida da educadora e com os sentidos dos processos de escolarização das educandas, produzindo, por consequência, sentido na relação escolar, em um contexto de educação ao longo da vida.

Ao voltarmos ao objetivo geral da pesquisa que é aquele de compreender os sentidos da escola na vida de educandas idosas, pontuamos aqui que quem confere os sentidos que pretendemos compreender são pessoas. E pessoas são constituídas de projetos, crenças, amores, desamores, trabalhos, lazer, enfim, tudo o mais que faz parte da vida, em uma construção por meio das relações estabelecidas fora e dentro da escola, com os outros e com o mundo, onde vamos modificando a nós, o outro e, conseqüentemente, o mundo. O sentido buscado na pesquisa se conecta por pessoas que estão juntas em um determinado espaço-tempo específico. Aceitando que o ser humano nasce ser biológico e aprende a ser humano pelo processo de formação humana, a educação passa a ser entendida como um desses processos. Estudar o sentido da escola é estudar o sentido da vida e da formação humana. Giroux e Simon (1995) lembram que

[...] escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer seu poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia (Girouz; Simon, 1995, p. 95).

Para isso, a sala de aula precisa ser um espaço de diálogo, em que as diferentes lógicas e pontos de vista sejam acolhidos, procurando ser democráticos, como destaca Freire (2001):

A construção da escola democrática não depende, igualmente, da vontade de alguns educadores e educadoras, de alguns alunos, de certos pais e mães. Esta construção é um sonho por que devemos lutar todas e todos os que apostamos na seriedade, na liberdade, na criatividade, na alegria dentro e fora da escola (Freire, 2001, p.76).

Ao usarmos a palavra sentido, há uma variedade de conotações possíveis, em função do contexto concreto e vivo da fala das entrevistadas, assim, compreendemos sentido aqui como a totalidade dos fatos psicológicos que surgem em nossa consciência por intermédio da palavra. O sentido é pessoal e passa pela experiência de cada ser humano, nas suas relações com o meio, tratando-se de uma determinada experiência acumulada (Vygotsky, 1934, p. 465).

As educandas legitimam suas identidades em diferentes contextos de convivência, sobretudo na escola, em uma relação de pertencimento quando compartilham experiências e vivências com outros ou ao se relacionarem. O sentimento de pertença é uma condição necessária para as interações saudáveis e produtoras de desenvolvimento em um ambiente escolar democrático.

A escola tem grande importância no processo de integração do indivíduo na sociedade. A importância dos saberes disponibilizados nesse espaço, as trocas de vivências e o tempo passado na escola vão se juntando ao processo de desenvolvimento das educandas e criando sentido em suas vidas, sendo condição necessária para o desenvolvimento e para o processo de humanização e de socialização.

## 4 TRAJETÓRIAS DAS EDUCANDAS

### 4.1 Os sentidos da escola ao longo da vida: o que dizem as educandas da turma da EJA da Escola Municipal Moysés Kalil?

*E foi um Deus nos acuda  
Quando todo mundo viu  
Toda gente voltando a ser índio No Brasil*

*A vingança, beba-a A amizade, ame-a  
O desejo, endeuse-o O amor, faça-o  
A música, ouça-a A dança, dance-a  
O vinho e o carinho, sorva-os*

*Porque o amor consome  
A morte pega  
A solidão cega*

*A leitura, leia-a  
A literatura, traga-a  
O contrato, rasgue-o, pela última vez  
O cervo da realidade é sonho,  
E o cervo do sonho é a felicidade  
Quem poderá dizer que não temos razão?*

*Levem os livros  
Já temos nossa liberdade  
Está inscrita em nossos corações e cabeças  
Ela está em nossas casas, becos, pontes e praças Ela está na rua  
Na raça de um povo que luta Pelo direito de existir  
Ela está por ser escrita*

*Com palavras, traços, cores e tintas Tracemos nossa sina  
De ser gente na face da terra*

(Gomes, 2017).

A escolha das entrevistadas foi um momento difícil, afinal, todas as educandas da turma tinham/têm potência e riqueza de trajetória de vida que certamente acrescentaria muito a esta pesquisa, mas o tempo reservado à pesquisa não estaria a nosso favor, então, foi preciso estabelecermos alguns critérios: alunas frequentes da turma; duas educandas que já tenham sido certificadas; e três efetivamente matriculadas, sendo uma delas no processo inicial de alfabetização.

Nossas interlocutoras apresentavam especificidades interseccionais, como mulheres que se originaram de uma classe social menos favorecida, oriundas de uma comunidade periférica, existente no bairro Mantiqueira, em Belo Horizonte. É importante ressaltar o contexto social em que o bairro está inserido. Localizado entre os municípios de Belo

Horizonte, Ribeirão das Neves e Vespasiano, é um bairro de significativa vulnerabilidade social, sendo considerado o mais violento da região de Venda Nova<sup>7</sup>. Constituído por uma população distante dos centros de poder e de decisão política; possui pouco ou nenhum acesso aos bens materiais e culturais da sociedade. Parte dessas mulheres interrompeu os estudos para trabalhar, outras nunca tiveram contato com o ensino formal na idade de criança, uma vez que precisaram ajudar a família, tendo que trabalhar fora de casa, e se dedicarem aos cuidados dos familiares, para que pudessem sobreviver. Apenas após a aposentadoria, enxergam uma possibilidade de retomada dos estudos e, para algumas, a modalidade de ensino EJA foi o primeiro contato com a escola.

“Cada mulher, sabe a força da natureza que abriga na torrente que flui de sua vida” (Viera Junior, 2020, p. 14). A frase do livro de Itamar Vieira Junior, marcada pelas narrativas das irmãs Bibiana e Belonísia, traduzem vozes femininas que expressam memórias coletivas e atribuladas pelas desigualdades raciais, sociais e de gênero, como também evocam as resistências ancestrais dos povos quilombolas, suas lutas e ligações com a terra. Uma citação que representa bem a escolha dos pseudônimos apontados aqui para que possamos manter o sigilo das entrevistadas:

a) Glicéria, em homenagem a minha tia, que dedicou toda sua vida lecionando para turmas heterogêneas, na casa da minha avó. Pelas conquistas e desafios enfrentados, por dividir comigo, até hoje, histórias que me inspiram.

b) Diva, em homenagem a minha mãe. Pela potência de ser mulher e por ter abdicado de tantos sonhos para estudar os filhos

c) Edilane, Edvânia e Magda, em homenagem as minhas irmãs que, assim como eu, fizeram das dificuldades um degrau a mais na caminhada da vida.

Para análise das entrevistas, o recorte escolhido foi dividido em quatro categorias que investigam: memórias da escola; e questões de gênero, de raça e de classe.

A interseccionalidade é um conceito inevitável a se considerar, uma vez que falamos de inclusão de grupos vulneráveis, tais como mulheres, negras, idosas, aposentadas e sem escolarização, sendo uma importante ferramenta analítica para pensarmos sobre as quatro categorias de análise escolhidas. Embora sejam eixos distintos, eles se cruzam e nos fazem pensar o lugar dessas mulheres na sociedade.

Segundo Crenshaw (2002), interseccionalidade é

---

<sup>7</sup> O tempo máximo para a certificação na EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é de 1.920 horas, conforme as Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Belo Horizonte, 2016, p. 51), da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas de interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ele trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam as desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raça, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

A autora também explica que a teoria de interseccionalidade estimula as análises e encoraja investigações críticas para se combaterem as consequências estruturais desses poderes que criam relações de subordinações. Assim, tais análises e investigações, ainda que de forma não direta, promovem/incentivam a adoção de políticas públicas eficazes de inclusão social. Pensar nesse conceito nos faz refletir como a opressão e a discriminação não são afetadas apenas por uma categoria, mas, sim, como várias categorias se sobrepõem e se relacionam para criar situações de discriminação para uns e privilégios para outros.

Com uma visão interseccional, analisaremos as diferentes nuances de vivências e valorização das diversas origens e histórias das educandas. A seguir, trazemos o perfil das entrevistadas.

Quadro 1- Perfil das entrevistadas

<b>Nome</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>Pertencimento étnico-racial</b>	<b>Naturalidade</b>	<b>Idade atual</b>	<b>Tempo de vínculo com a escola</b>
Glicéria	11/11/35	Parda	Poté	87	23 anos
Diva	20/05/60	Preta	Central de Minas	63	4 anos
Edilane	15/08/38	Parda	Santo Antônio do Grama	85	17 anos
Edvânia	18/11/49	Preta	Januária	73	6 anos
Magda	22/12/49	Parda	Caratinga	74	5 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Como apresentado no quadro anterior, duas das educandas estão na turma desde o projeto socioeducativo, conhecido como Maduridade, vivenciando diferentes experiências

educativas ao longo de todos esses anos. Em seus relatos, fica evidente a importância e o espaço que a escola ocupa, ao responderem qual seja o motivo da permanência na turma da EJA durante todos esses anos:

Edilane: Eu gosto de ficar na escola, porque eu fico por dentro de tudo. Se eu não participo, eu não sei de nada! Eu sinto saudade da escola.

Glicéria: É um jeito de ver as coisas, conhecer coisas nova. Tem coisa que eu nunca vi.

É importante pontuar que participar da escola diariamente implica em “estar por dentro” das notícias do mundo, da comunidade a qual aquelas mulheres pertencem. E mais: significa fazer parte como sujeitos na construção dessas notícias, por estarem estudando, fazendo parte da história da escola.

Participar de eventos, tais como a Qualifica EJA<sup>8</sup>, dos passeios pedagógicos em museus, cidades históricas, clubes, feiras, fóruns e das atividades extracurriculares em geral exerce um papel fundamental na vida daquelas educandas. Elas desenvolvem outras habilidades, explorando novos interesses que podem ser transformados em *hobbies*. Tal participação também promove a socialização, uma vez que elas, ao interagirem nesses eventos, conhecem novos ambientes e novas pessoas. Tal participação ainda aumenta a autoestima das educandas, ao aprenderem algo novo, e melhora a criatividade e o conhecimento delas, ao terem contato com outras culturas e ambientes.

No relato de como conheceu a turma da Maduridade, Glicéria conta que frequentava o SESC (Serviço Social do Comércio) dois dias da semana, em um projeto para a terceira idade, assim, por meio de uma amiga, soube que, na Escola Municipal Moysés Kalil havia aula para a terceira idade, no turno da tarde: “Eu já fui direto pra escola, porque estava com a identidade. A escola era mais perto, não pagava passagem.

A Edilane, após perder o marido, em 2007, do qual cuidou durante 14 anos, estando ele acamado, vítima de um acidente vascular cerebral, encontrava-se em depressão, sentindo-se muito sozinha e, por ser ela vizinha da escola, já sabia da turma. “Um dia, eu fui na escola; meu neto, estudava lá. Conversei com Marilu ela já fez minha matrícula e eu estou lá até hoje [começa a chorar]. Se, um dia, eu saí, eu vou chorar demais, pelo tanto que eles já fizeram por mim ali”.

Para aquelas mulheres, participar da educação formal se tornou uma maneira de se afirmarem como pessoas ativas. Paulo Freire (2009) afirma que: “[...] é um ensino

---

<sup>8</sup> [Qualifica EJA promove debates sobre trabalho, geração de renda e qualificação \(pnh.gov.br\)](http://pnh.gov.br).

emancipador para contribuir na formação de sujeitos que identifiquem os próprios interesses e leiam o mundo e ajam nele, transformando-o” (Freire, 2009, p. 13). Expressões, tais como “eu fico por dentro de tudo” demonstram que a escola seja o caminho para que o sujeito compreenda a si mesmo e o mundo onde está inserido, construindo sua identidade para ser um ser social integralizado.

O fato de elas serem moradoras do bairro e poderem estudar na mesma escola que os netos é um estímulo a mais, pois fortalece o vínculo familiar e serve de motivação para os estudos. Trata-se de uma relação que vai além do convencional, quebrando estereótipos de que pessoas de diferentes idades não podem compartilhar o mesmo círculo social.

## 4.2 Memórias da escola

Ao responderem se haviam estudado enquanto crianças, duas das entrevistadas nunca tiveram contato com escola, as outras três chegaram a frequentar escolas rurais:

Edilane: Eu entrei na escola [quando eu] tinha 10 anos. Eu morava num sítio. Uma professora, que era prima do meu marido, dava aula lá, na casa dela, pra gente. Lá era tudo misturado, tinha muito aluno, mas eu tinha muita vontade de aprender. A distância da roça até a cidade era grande, então, todo mundo estudava lá.

Magda: Eu entrei na escola com 8 anos. Eu andava cerca de 2 horas a pé pra chegar na escola. Depois, a prefeitura fez uma escolinha mais perto de casa, de primeiro ao terceiro ano, era minha sobrinha que dava aula.

Glicéria: Depois que eu saí da escola, porque não tinha aprendido nada, por causa da minha surdez, meu tio ficou doente, não trabalhava. Ele me ensinou alguma coisa. Comecei a aprender a ler e escrevê com ele.

A ausência de prédios públicos para o ensino formal dava espaço aos cômodos das casas, que eram transformadas em escolas rurais para o atendimento da demanda da população local. As escolas rurais contribuíam em grande escala para o acesso à educação, uma vez que era a oportunidade de as crianças estudarem e aprenderem, principalmente, a ler e a escrever. A professora atendia vários alunos, sendo eles de séries diferentes, no mesmo espaço, por isso, as chamadas classes multisseriadas, ou, em outros casos, a aprendizagem começava em casa, por um familiar.

Percebe-se que o direito à escolarização foi violado àquelas mulheres. A implementação do ensino obrigatório e gratuito para crianças, o estímulo ao desenvolvimento infantil, a garantia à acessibilidade de informações e a orientações educacionais que reduzam

a evasão escolar foram ações garantidos pela Convenção sobre os Direitos das Crianças, desde 1990, principal tratado internacional de direitos humanos sobre crianças e adolescentes da Organização das Nações Unidas (ONU). As entrevistadas nasceram na década de 1930, 1940 e 1960, não tendo sido a lei acessível a elas.

Depois de se aposentarem, as entrevistadas encontraram um momento ideal para a retomada dos estudos ou para que estudassem pela primeira vez em uma escola, se matriculando na EJA diurna da Escola Municipal Moisés Kalil, como já mencionado aqui.

Magda: Eu ia levar meu neto na escola e via as alunas saí de lá e pensava: Não tenho paciência pra estudar. Mas, depois que meu marido morreu, deu vontade de ir, pra não fica sozinha dentro de casa.

Diva: Em 2017, encontrei com a Marina (aluna), ela me disse que tinha aula de manhã, um grupo só de mulheres. Na mesma semana, eu fui na escola e me matriculei. Eu falei” eu quero estudar agora, agora eu vou aprender”. [...] Porque chegou minha oportunidade. No meu pensamento, era minha vez de aprender. Eu estava parada, sem trabalhá, estava aposentada por invalidez, fazendo tratamento para o joelho, “mas eu vou, vou estudar é agora”.

Edvânia: Eu estou em casa, não tenho mais que preocupar com serviço, quero aprender alguma coisa, foi quando eu fui pra lá.

A velhice é vivida de maneiras diversas e particulares para essas educandas da turma da EJA, uma vez que, nesta fase da vida, surgiu uma nova versão social sobre ser velha, onde tem ocorrido outras possibilidades de viverem a velhice, diferentes usos do tempo e dos espaços sociais: “Quero aprender alguma coisa.”; “Porque chegou minha oportunidade, no meu pensamento, era minha vez de aprender.” A visão de um corpo que envelhece e que supera a “visão da decadência” que, não raras vezes, acomete pessoas 60+, em razão dos preconceitos sociais existentes contra a pessoa idosa.

Aquelas mulheres viviam a condição de serem aposentadas, terem os filhos crescidos e ainda constituintes das suas próprias famílias após adultos, e de estarem viúvas, como esclareceu Magda: “Mas, depois que meu marido morreu, deu vontade de ir, pra não ficar sozinha dentro de casa”. Uma forma de elas superarem a morte do marido, de superarem a solidão, foi ir para a escola. A solidão é uma condição resultante de perdas do sistema de suporte social. De acordo com Doll (2002), a separação do cônjuge causa grande impacto na vida do ser humano, que pode ser desde uma tristeza bem profunda até problemas psíquicos e comportamentais, mediante as características sociais e culturais de cada indivíduo. Percebe-se que estudar, sair de casa por algumas horas, seja uma estratégia que aquelas mulheres elaboravam para lidarem com a vida após a viuvez.

A educação é um direito garantido legalmente às pessoas idosas. O caminho da escolarização para a pessoa idosa significa qualidade de vida. Por isso,

[...] é importante focar que a educação para a saúde deve ocorrer em vários contextos e em diversos momentos da vida do indivíduo, para que este possa adquirir conhecimentos necessários para seu bem-estar e qualidade de vida. Na escola, estes alunos idosos também têm a possibilidade de interagir com alunos de outras gerações proporcionando momentos de aprendizagem mútua (Souza, 2015, p. 405 -415).

O artigo 20 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que instituiu o Estatuto da Pessoa Idosa, ressalta a elaboração de projetos educacionais voltados a esta parcela da população declarando que “o idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversão, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.”, mencionando, ainda, no art. 21, que “o poder público criará oportunidades de acesso a programas educacionais a eles destinados”.

Diante da pergunta “o que mudou em sua vida, depois que começou a frequentar essa turma?”, as entrevistadas manifestaram um discurso carregado de subjetividade que exprime o sentido da EJA em suas vidas.

Magda: Mudou muita coisa, aprendi tanta coisa. Lembrei umas coisas que eu tinha esquecido. Melhorou minha leitura, escrita. Os passeios é o que eu mais gosto! Eu não perco um. É um jeito de ver as coisas, conhecer coisas nova. Tem coisas que eu nunca vi!

Glicéria: Eu aprendi um pouco de Matemática, até hoje eu não sei. O pouco que aprendi foi lá. Eu sei fazer listas das coisas que eu vou comprar: está faltando feijão, açúcar... pra eu não esquecer. Eu aprendi a pintar pano de prato, foi lá! Eu até vendo. A gente canta, conta história, relembra o passado, passeia muito, cada passeio bom, lugares diferentes que eu nunca imaginava conhecer. Passei por todas as professoras e cada uma ensina de uma forma diferente.

Diva: Aprendi a ser mais humilde, para aprender, ouvir mais. Quando a pessoa alterava comigo, já saía vazada. Agora, não! Agora eu calo e escuto [...]. Eu já estou alfabetizada, porque eu já leio o nome das letras (\*). Lá, na igreja, eles colocam aquela coisa lá na parede [data show], eu estou acompanhando. (\*). Emoção, alegria, a gente começa a descobrir coisas que a gente não sabia. Aprender é um segredo que é só da gente. Ninguém tira. Eu olho pra você, não sei, se é alfabetizado. Só você sabe. Pra mim, era normal que todo mundo soubesse, só de olhar. Mas, não, aprender é um segredo que é só da gente.

Edilane: Aprendi muitas coisas. Eu era muito tímida, então, isso me ajudou muito. Conviver com pessoas diferentes.

Edvânia: Mudou tanta coisa, muito mais vontade de viver, levantou meu

astral. [...] Se eu não tivesse lá, eu estava fazendo os servicinhos de dentro de casa, comendo e engordando.

Os passeios realizados pela turma é algo que ficou registrado na memória das educandas: “Os passeios é o que eu mais gosto! Eu não perco um. É um jeito de ver as coisas, conhecer coisas novas. Tem coisa que eu nunca vi!”; “A gente passeia cada passeio bom.”. São eventos de turismo pedagógico que exemplificam e consolidam o aprendizado em sala de aula. Oportunidade de explorar novos ambientes, aprendendo, na prática, determinado conteúdo, pois impacta positivamente os educandos.

A aprendizagem além dos muros da escola gera uma memória muito mais duradoura e efetiva, proporcionando um ensino mais prático e mais prazeroso. O educador Rubem Alves (2000) disse certa vez que “todo saber deve ser saboroso”. Assim, nos é possível compreendermos melhor a amplitude das conquistas efetivas que uma boa experiência nos passeios escolares seja capaz de significar para cada educando, proporcionando uma assimilação mais significativa, leve e profunda.

É uma oportunidade de criar habilidades, tais como empatia, memória, observação, quebra de preconceitos, escuta atenta, cumprimento de regras, assim, desenvolve interpretações, além de estimular, também, o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o mundo à volta, aumentando a autoestima, ajudando na socialização, nas resoluções de problemas, no contato com o novo, o diferente, como relatou Magda: “Tem coisa que eu nunca vi”.

Aprender, para aquelas educandas, é poder aplicar esse conhecimento na prática, tal como em: “Eu sei fazer lista das coisas que eu vou comprar: está faltando feijão, açúcar... pra eu não esquecer”, “Lá na igreja, eles colocam aquela coisa lá na parede [data show], eu estou acompanhando”. Ou é poder ter atitudes, tal como ocorre quando uma delas disse que passou a ser possível acompanhar as leituras ou as músicas projetadas na igreja. Ou, ainda, ao ser possível fazer uso das novas tecnologias: “até mando mensagem escrita no telefone”. Ou ganhar um valor extra: “Vendo os panos de prato que eu preni a pintar na escola”.

Factualmente, a mulher apresenta mais cobranças familiares e sociais em relação aos seus corpos e comportamentos, uma vez que, em razão do machismo, do sexismo e da misoginia, são consideradas “objeto de posse” dos homens e vistas como inferiores a eles, fruto de uma sociedade patriarcal que contribui para que a autoestima feminina seja baixa. Ao chegar à escola, na vida adulta, isso se reflete na timidez e na insegurança diante do novo. É na escola que elas dizem romper com esses padrões: “Eu era muito tímida, então, isso me

ajudou muito. Conviver com pessoas diferentes”; “Mudou tanta coisa, muito mais vontade de viver, levantou meu astral”; “Aprendi a ser mais humilde, pra aprender, ouvir mais”.

Conviverem com pessoas diferentes, aprenderem a ouvir e serem ouvidas faz toda diferença para aquelas mulheres que eram acostumadas a não terem vez e voz. Viviam na expectativa, primeiro, da família, da figura do pai que tomava todas as decisões, depois, do marido, em função dos filhos, submetendo-se às mais diversas formas de violência no emprego. Ao chegarem à escola, viram a autoestima e a autoimagem melhoradas, enxergando novas oportunidades e perspectivas, tornando a vida mais significativa. Estando na turma da EJA, participavam ativamente da comunidade em que viviam, do contexto escolar e do mundo. Edvânia explicitou como seria sua vida se não estivesse na escola: “eu estava fazendo os servicinhos de dentro de casa, comendo e engordando”. A EJA é um momento no qual aquelas educandas estavam dispostas a pensarem e a agirem conforme as suas vontades.

Diva, que não era alfabetizada, se emocionou ao identificar que não estava mais nessa condição e relatou que “Aprender é um segredo que é só da gente”. Ela imaginava que dava para saber que ela não era alfabetizada, só de olhar para ela. Significava segredo porque era um conhecimento individual, como ainda frisou: “ninguém tira”. Se considerar alfabetizada era ter maior inserção social, ir além da capacidade de decodificar letras, mas também ser letrada, para que pudesse exercer as práticas sociais de leitura e escrita impostas pela sociedade.

A relação com o saber é carregada de sentido e significado, marcada por riquezas e minúcias, em falas como aquela da Célia, relacionando o aprender com segredo. A educação só é possível, se o sujeito a ser educado investir pessoalmente no processo que o educa, pois é preciso que ele deseje ser educado em uma troca com os outros e com o mundo. A educação só é possível se o sujeito encontrar “no mundo o que lhe permite construir-se” (Charlot, 2000, p. 54).

Entre os diversos motivos de permanência na turma durante todos esses anos, para algumas, há mais de 20 anos, participando diariamente da escola, o mais citado foi a importância que a escola ocupava em ser um espaço de alegria, sinônimo de boas experiências, um lugar para esquecer os problemas de casa, como relataram as alunas:

Magda: É uma maneira de sair, ter uma coisa pra que fazer, não ficar só trabalhando, trabalhando, trabalhando e ficando dentro de casa, estressada. Largo isso tudo dentro de casa aqui; e a única coisa que a gente distrai é lá. A gente ri, a gente diverte, cada um fala um pouquinho da sua história, a gente tem coisa agradável pra falar. Aí, esquece os problemas de casa. Na hora que volta, os problemas invêm tudo de novo.

Glicéria: Pra eu esquecer das coisas de dentro de casa, [abaixou a voz] as coisas ruins, né. Lá eu vou e esqueço de tudo, só quando eu volto que [sorriu].

Edilane: Em casa, é só solidão, você conversa pouco, lá, não. Eu gosto de estudar. Me sinto mais gente, tem gente que acha que eu não sou ninguém, uma “Maria Ninguém”. Vê que eu estou estudando, que eu sô gente. Estudando eu sou mais reconhecida.

Vivenciar esse empoderamento contribui para a melhoria da autoestima e para a valorização da pessoa idosa como protagonista do seu processo de envelhecimento. Significa não ser considerada uma “Maria Ninguém”, nas palavras de Edilane, porque, quem estuda é reconhecido culturalmente pela sociedade: “Me sinto mais gente”. Assim como Carolina Maria de Jesus, que apontava a literatura como forma de lidar com a dura realidade em que vivia, sendo uma forma, também, de se sentir mais gente: “Quem não tem amigo, mas tem um livro, tem uma estrada” (Jesus, 1996, p. 167).

Ter acesso ao conhecimento durante a velhice e poder provar da capacidade de aprender algo que seja tão importante socialmente, como a leitura e escrita embasam a permanência na escola por essas educandas, durante todos esses anos, como afirmou Diva: “eu vou ficá lá. A não ser que eles falam comigo: ‘Diva, vai embora’. Eu vou insistir, eu aprendi tanta coisa, eu já estou lendo”.

A fala acima é um convite à sociedade para pensar em uma agenda social e política para as pessoas. Percebe-se que a escolarização da pessoa não é contemplada no ciclo formativo que a escola oferece, por isso, aquelas idosas continuam na turma da EJA, mesmo após a certificação.

Quando questionadas sobre o significado que a escola possui em suas vidas, as respostas são reveladoras:

Edvânia: Representa muita coisa, evita de te depressão, ansiedade. Todos os lugares têm alto e baixo, mas eu gosto de tá lá. Ocupa o tempo, aprende. Só de você saber que tem compromisso, de levantar, arrumar e sair, já é uma coisa boa! Eu aprendi a ler, me ajuda a mexer no telefone, a resolver as coisas do médico. Eu era mais tímida, agora, eu estou cedendo mais, converso.

Edilane: A escola significa tudo pra mim. Eu estou vivendo. Se eu vivo, é ali, com pessoas diferentes que eu converso. Ninguém nunca me maltratou. Eu aprendi coisa demais. Eu achava que a escola era rígida, muito, faz aqui, faz acolá. Muitas ordenanças, cobrança, e eu cheguei aqui e não tem nada disso. Eu sô ouvida, ensino muita coisa. Só tratada com respeito, e eu tive isso tão pouco na vida.

Diva: Aprendi a ler a bíblia, eu quero sentar e ler a bíblia toda. Quero ler, entrar no supermercado, saber o que tá de oferta, o que tá mais barato hoje. Quando eu vou comprar, entro numa loja de cabeça erguida, olho se vale a pena entrar e fazer uma compra, se não estou a fim, eu saio fora. Consigo escolher o que é melhor pra mim e com preço bom. Porque aprendi ler, eu consigo comprar coisa boa e com preço bom. Antes a gente era enganada.

Magda: Muita coisa, minha filha! O tempo que eu estou lá não estou dentro de casa, pensando em outras coisas. Eu divirto, eu aprendo, eu tinha depressão e agora estou curada. Ocupa minha mente, faz o tempo passar rápido e eu sinto mais útil.

Glicéria- Eu aprendi muita coisa, aprendi a viver, eu não sabia viver. Eu aprendi viver porque, entre meio às colegas, uma fala uma coisa, a outra fala outra. A gente aprende de um jeito gostoso o que a gente não aprendeu lá atrás, na infância. O passado da gente vai passando e o que vem pra frente a gente vai pegando, né?

São educandas, mulheres, idosas, aposentadas, pessoas que retomaram os estudos ou o fizeram pela primeira vez e que (re)encontraram na escola um novo estilo de vida, jamais vislumbrado antes, repleto de expectativas quanto ao futuro. Três delas citaram a escola como remédio para a depressão: “eu tinha depressão e agora estou curada”. É comum o quadro de depressão ou de doenças associadas à saúde mental das pessoas idosas, devido ao contexto de perda do processo de produtividade, em razão da aposentadoria, como também devido ao casamento dos filhos ou à perda dos entes queridos, assim, essas pessoas ficam com mais tempo ocioso e a aceitação do envelhecimento não se torna algo fácil, já que o próprio organismo fica mais sensível. Todo este conjunto, por vezes, acaba desencadeando um quadro de depressão.

A interação com outras pessoas, a criação de laços de amizade, o fortalecimento de vínculos, a fala e a escuta são atividades que sempre se fizeram presentes na escola e que ajudaram na cura da depressão daquelas senhoras, segundo o relato delas. Foram várias as narrativas de educandas sobre terem chegado à escola tomando remédios, entre eles, ansiolíticos e antidepressivos, e que, ao longo do ano, puderam ir diminuindo a dose da medicação ou puderam parar de usá-la, tendo atribuído isto à frequência à escola como principal motivo para essa conquista.

Como já mencionado, a chegada da velhice pode significar tempo ocioso e, com isso, muitos problemas emocionais e familiares podem surgir. A partir da fala de Edvânia, “Só de você saber que tem compromisso, de levantar, arrumar e sair”, é possível afirmarmos que a escola, além da sua função de transmitir conhecimentos, amplia a socialização, construindo uma visão digna da velhice, desmistificando a imagem da pessoa idosa como improdutiva.

Percebe-se o protagonismo dessas educandas idosas na valorização da educação, como meio de inserção social: “Eu estou vivendo. Se eu vivo, é ali, com pessoas diferentes que eu converso”; “Ocupa o tempo”.

Com dificuldades de acompanhar a sociedade letrada, as pessoas não alfabetizadas são excluídas do mundo da leitura e escrita e enfrentam muitas barreiras para o desenvolvimento de suas potencialidades, tais como limitações para adquirirem bens de consumo, para preencherem formulários, para utilizarem meios de comunicação escrita, para lerem instruções, enfim, são muitos as consequências do analfabetismo. O poder de compra citado por Diva exemplifica bem como tudo é diferente quando não se depende de terceiros para situações corriqueiras do dia a dia: “...entro numa loja de cabeça erguida. Olho se vale a pena entrar e fazer uma compra, se não estou a fim, eu saio fora [...] Antes a gente era enganada”. Garantir o acesso à uma educação de qualidade na velhice é um direito que essas mulheres não querem abrir mão.

“Eu aprendi a ler, me ajuda a mexer no telefone, a resolver as coisas do médico”: a partir desta fala, é possível afirmar que aquelas educandas, ao se apropriarem da cultura letrada, foram instigadas pela ação pedagógica a terem consciência de suas ações no/com o mundo e, assim, lutarem por mudanças sociais, tal como Freire (1982) compreendia o processo de empoderamento das pessoas idosas que frequentavam a escolarização na EJA.

Retomando na época em que não tiveram acesso à escola ou que tiveram pouco contato com a escola no passado, Glicéria lembrou que hoje ela pode aprender o que não aprendeu “lá atrás”. Edilane ainda complementou que ela esperava uma escola totalmente diferente daquela que encontrou ao se matricular na Escola Municipal Moysés Kalil: “achava que a escola era rígida, muito, faz aqui, faz acolá. Muitas ordenanças, cobrança, e eu cheguei aqui e não tem nada disso. Eu sou ouvida, ensino muita coisa. Sô tratada com respeito.”

A forma como essas educandas foram recebidas na EJA e a abordagem pedagógica utilizada nas aulas têm sido fundamentais para garantir a permanência e o sucesso delas na escola. No imaginário, esperavam encontrar a escola, tal como era ou tal como a conheceram no passado, onde só o professor detinha todo o conhecimento, os alunos trabalhavam sozinhos, enfileirados um atrás do outro e utilizando muito o caderno, situações comuns à chamada escola tradicional. Ao frequentarem a escola de hoje, elas se sentiram sujeitos da aprendizagem, participavam ativamente de todo o processo educativo, sentavam-se em círculo, experimentaram diferentes estratégias de aprendizagem, exploravam os espaços escolares, interagiam com os alunos da educação infantil e do ensino fundamental, visitaram museus, feiras, fóruns e tantos outros espaços da cidade, bem como cidades históricas de

Minas Gerais.

Na fala “Eu tive isso tão pouco na vida.”, Edilane denunciava anos de exclusão, uma realidade de renúncias pessoais, miséria e opressão que marcaram sua trajetória de vida, regada de violência, exploração e desvalorização, cercada por preconceitos e rótulos, por ser mulher preta, empobrecida e periférica. Agora, participando do processo educativo formal, ela amplia seu projeto de vida, eleva sua autoestima e crença nas próprias capacidades e possibilidades de estabelecer relações sociais positivas e de vivenciar a cidadania, sentindo-se ativa na comunidade em que vive, usufruindo com mais leveza de seus direitos.

O processo de escolarização vivenciado pelas entrevistadas está diretamente relacionado à nova concepção que essas educandas passam a ter da velhice, cheia de planos e sonhos.

### 4.3 Questões de gênero

O papel social e as atribuições culturalmente impostas, reproduzidas por homens e mulheres na sociedade, explicam o conceito de gênero, podendo ser entendido como a construção histórica, social e cultural de cada um ao longo dos tempos. O entendimento do gênero, como categoria de análise, engloba a compreensão das relações sociais entre os sexos com expressões de poder construídas historicamente.

A violência contra a mulher ainda é um problema fortemente enraizado no mundo e não se resume a atos físicos, mas engloba atos lesivos que resultam em danos psicológicos, emocionais, patrimoniais, financeiros e outros. Retomando o quadro que apresenta o perfil das entrevistadas, verificamos que elas nasceram nas décadas de 1930, 1940 e 1960, portanto, são mulheres que vivenciaram uma sociedade extremamente machista e patriarcal, com convenções sociais excludentes, em um contexto tenso e delicado na história do Brasil e do mundo, marcado pela ditadura militar e pela II Guerra Mundial.

Os relatos de violência doméstica estiveram presentes durante as entrevistas e, embora nenhuma pergunta fosse diretamente relacionada à relação conjugal das entrevistadas, chamou a atenção a fala das cinco educandas sobre a relação abusiva do marido:

Diva: Eu casei com 17 anos de idade. Só tive ele. Primeira pessoa da minha vida e única, porque não quero nunca mais, mesmo. Ele atrapalhou muita coisa que eu queria conseguir. Ele cansava de me xingar, por [eu] trabalhar de carteira assinada e trabalhar na casa dos outros. Ele nunca gostou que eu trabalhasse. Ele queria que eu ficasse em casa, passando fome. Porque ele nunca me ajudava. Comprava, assim, o dia que ele queria comprar.

Glicéria: Trabalhava na roça com ele, quando viemos pra BH, ele não me deixava trabalhar. Com pouco tempo, ele esberou pra voltar pra Poté. Ele recebia o dinheiro da aposentadoria dele lá. Quando ele estava em casa, eu não tinha vida, não! Ele era muito bruto, ignorante, qualquer coisinha estava xingando a gente, brigando. No interior, eu apanhava demais dele, até que, um dia, eu revidei e ele nunca mais teve coragem.

Magda: Ele não tinha responsabilidade com a casa, não. Ele só me obrigava a deitar e fazer filho. Desde que os meninos nasceram, eu fui trabalhar pra sustentar eles. O que eu punha dentro de casa, ele tirava e ainda levava pros colegas comer na rua junto com as mulheradas.

Edilane: Eu casei e fui pra Rio Casta, com 19 anos. Quando eu pedia dinheiro [ao] meu marido pra [eu]comprá pão, uma coisa diferente, ele falava comigo: tira lá, com aquela malcriação. Eu pensava, um dia, vou ter o meu dinheiro pra me sustentar e comprar o que eu quero. Ele sempre levantava a mão pra me bater, mas nunca bateu. Ele não estava normal, não; não era normal, acho que é por causa do derrame que atacava ele, coitado.

Edvânia: Eu não era casada, mas morei 17 anos com o pai dos meus filhos. De vez em quando, ele me ajudava. Mais, mais não ajudava porque ele bebia muito, ficava “doidão” dentro de casa. Teve um dia que ele começou a me agredir, deu até tiro. Eu tinha que me virar sozinha, não contava com ele pra nada. Saía cedo pra trabalhar, pra conseguir comer.

São nítidos, em todas as falas das entrevistadas, dois pontos cruciais a serem levados em conta: primeiro, a forte condição em que a sociedade impõe às mulheres, onde seus sonhos, seus desejos e prioridades não são levados em conta nem por elas mesmas e nem pela sociedade. A subjetividade e a própria visão que a mulher tem dela mesma é de se abster de suas vontades próprias para viver somente o que idealizam para elas. As mulheres eram ensinadas pelas suas mães que a coisa mais importante da vida delas era o amor, o casamento, sem saber, de fato, como funcionava a vida conjugal, e passavam muitas dificuldades emocionais e psicológicas, sem terem algum apoio para que vivessem: “Ele atrapalhou muita coisa que eu queria conseguir”; “Ele era muito bruto, ignorante, qualquer coisinha estava xingando a gente, brigando”. O trauma é nítido nas falas de cada uma delas.

O segundo ponto é o quanto o machismo estava enraizado nos homens, pois não aceitavam o fato de as mulheres terem vontade própria, como também não era relevante que elas tivessem estudo ou que trabalhassem. “[...] ele não deixava eu trabalhar”. O importante para eles era terem uma esposa à disposição para que tivessem relações sexuais que, não raras vezes, não eram consentidas: “Ele só me obrigava a deitar e fazer filho.” Obrigadas a cuidar da família e da casa, caso houvesse alguma objeção por parte delas, era possível que vissem o marido partir para agressividade: “[...] eu apanhava demais dele”; “Ele sempre levantava a

mão pra me bater”; “[...] começou a me agredir, deu até tiro”.

Sem falar na violência psicológica que essas mulheres sofreram durante anos. Em todos os relatos, é possível que tomemos conhecimento dos sonhos que foram corrompidos e as marcas deixadas pela violência. Um dos exemplos foi a fala de Diva: “Primeira pessoa da minha vida e única, porque não quero nunca mais, mesmo”.

Criada para combater diferentes tipos de violência, a Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340 (Brasil, 2006), de 07 de agosto de 2006, é um decreto que protege as mulheres vítimas de violência doméstica, incluindo agressões físicas e psicológicas. Por ser uma violência de gênero, a lei oferece a possibilidade de as mulheres obterem proteção e justiça. Hoje, graças ao conhecimento, essas educandas reconhecem que sofriram violência e aplaudem a criação dessa lei que lhes garante certos direitos. Hoje o nível de instrução e conhecimento permite que as educandas falem, discutam e reflitam mais sobre a importância da lei e seus desafios.

Falar de mulher é falar da economia do cuidado, considerado o trabalho invisível no mundo. Os diversos afazeres domésticos que as mulheres, em suas duplas jornadas onerosas e exaustivas, cumprem foi denominado economia do cuidado, um assunto não assim denominado por essas mulheres, mas que perpassa e muito pelo estilo de vida que levaram e levam até hoje.

O relatório *Care Works and care Jobs for the future of decent work*, de 2018 (Trabalhos de cuidado e empregos de cuidado para o futuro do trabalho decente, em tradução livre), define o trabalho de cuidado como “atividades e relações desenvolvidas na satisfação das necessidades físicas, psicológicas e emocionais do adulto e crianças, idosos, jovens, debilitados e saudáveis”. Ou seja, atividades necessárias para promover uma sociedade produtiva. Alguém que cuida, alimenta, cria, limpa, educa, sem falar no tempo de gestação. O que as mulheres entrevistadas sempre fizeram a vida toda foi o trabalho do cuidado: “Eu ia levar meu neto na escola”; “[...] fica só trabalhando, trabalhando, dentro de casa”; “[...] desde que os meninos nasceram, eu fui trabalhar pra sustentar eles.”; “[...] trabalhei a vida toda em casa de família, o dia todo, e tinha que chegar em casa e cuidar de tudo, ainda.”. Eram atividades feitas com carinho, mas que tinham um peso significativo, que gerava pressão social enorme, sem falar na perda da saúde física e mental dessas mulheres, pois dificultavam diversos aspectos da vida delas, tais como a vida profissional, seus sonhos e desejos, para além da família e da casa.

Uma condição que só beneficiava o patriarcado, em que se esperava da mulher dedicação e tempo ao outro, como se cuidar dos filhos fosse responsabilidade apenas das mães, assim com cuidar da casa, das pessoas idosas ou dos doentes. Hoje, sabemos que

muitos homens se comprometem a ajudar e a dividir igualmente as tarefas domésticas. As redes de apoio, tal como creche e escola, são possíveis e mais acessíveis a todas as camadas populares fazendo parte das políticas públicas.

Entendemos que o trabalho do cuidado seja importante, mas não pode ficar restrito apenas às figuras femininas. Até as redes de apoio, como babás e domésticas, são quase que exclusivamente formadas por mulheres, quase não se vê homens. São necessárias mudanças estruturais e valorização de quem executa tais funções, esquecendo modelos antigos de família e de trabalho que continuam beneficiando apenas homens. O cuidado com o lar é tarefa de todos que moram nele.

#### 4.4 Questões de classe

Um aspecto comum entre as entrevistadas foi que nenhuma nasceu em Belo Horizonte, todas vieram da zona rural de diferentes cidades de Minas Gerais e, quando responderam à pergunta sobre se tiveram contato com a escola na infância, relataram primeiro o estilo de vida que tinham no campo para, depois, responderem diretamente à pergunta.

Edvânia: Com cinco anos, eu já subia no fogão pra fazer café, limpava frango, ia pro pilão limpar arroz, milho, pra fazer canjica, limpava um terreiro muito grande, lavava roupa, carregava água na cabeça; não tinha água em casa, ia uma distância longe pegar água pra encher as vasilhas, os potes. Carregava madeira pra fazer cerca. Com doze anos, eu já tinha a mão toda calejada de tanto trabalhar.

Edilane: Eu trabalhava na roça, ficava capinando cebola, mexendo com criação, tinha que vigiar boi no pasto pra pastar; não tinha cerca. A cerca de boi era nós, que ficávamos no mato vigiando. Sabe como que eu tomava água? Tinha uma folha chamada de Taquaril. Cortava, era um bambuzinho que dava no mato, a gente torcia pra tomar água daquilo, de sede que a gente tinha. Comer? A gente pegava umas frutas que chamava Caranga, igual jabuticaba, a gente pegava aquilo no meio do mato e ficava até cinco horas da tarde vigiando os bois no mato pra pastar criação. Aí que a gente voltava pra casa, tomava banho pra descansar.

A contextualização relatada pelas entrevistadas, explicando como era a vida diária, tem um significado que faz parte da identidade de cada uma que, ao longo da sua trajetória, impactou diretamente no estilo de vida presente. O trabalho no campo exigia mais esforço braçal, geralmente é um trabalho pesado, sem que indique qualquer contrapartida em termos de horizontes:

Conforme Sousa (1995), “[...] um grupo não pode mais ser compreendido sem o seu

território, no sentido de que a identidade sociocultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto” (1995, p. 84).

Os relatos feitos pelas mulheres mostravam a exploração do trabalho infantil, principalmente nas famílias menos favorecidas. O que chamou a atenção foi o tom de voz acelerado e uma ansiedade presente nos gestos para que enumerasse a quantidade de afazeres que tinham: “já subia no fogão pra fazer café, limpava frango, ia pro pilão limpar arroz, milho pra fazer canjica”. Trabalhar desde cedo era mais incentivado pela família que estudar. Nenhuma delas relatou atividades de lazer, que deveriam ser comuns na infância.

O trabalho infantil no campo foi uma das principais causas do não acesso à escola, uma vez que aquelas mulheres realizavam muitos trabalhos dentro e fora de casa, em lugar de terem estudado. Filhos de pequenos produtores rurais são ensinados desde cedo a trabalharem na lavoura, na ajuda com os animais, além de realizarem trabalhos domésticos: “Com doze anos, eu já tinha a mão calejada de tanto trabalhar.”. Trabalhar era uma questão imediata para atender às necessidades básicas da família. Era e é um modo de complementação da renda familiar da maioria das famílias que viviam e vivem na pobreza ou em situação de vulnerabilidade social: “O trabalho alienado é notadamente visível nas zonas rurais, ribeirinhas e litorâneas de várias regiões do Brasil, também sendo bastante comum a participação de crianças para atender a demanda do sistema capitalista vigente” (Silva, 2018, p. 17).

Para as entrevistadas e suas famílias, ficava evidente a naturalização do trabalho infantil no campo, o que não difere da realidade das cidades, como solução para a criança, em lugar da priorização da educação como estratégia para o desenvolvimento pessoal, para que se tornem sujeitos conscientes das possibilidades que o território oferece: “A cerca do boi era nós, que ficava vigiando.” É um tipo de violência indireta que predomina na classe social baixa<sup>9</sup>.

A questão social está visível por meio das desigualdades no acesso à escola. Edvânia relatou que não frequentou uma escola quando criança porque não havia escola na sua comunidade rural: “Não estudei. Na roça não tinha isso antigamente. Não tinha escola nenhuma; a gente só trabalhava.” Glicéria chegou a frequentar uma escola, porém, “Fui pra escola com 10 anos, mas não aprendi nada. Eu era surda e a professora punha aqueles filhos de fazendeiro, lojista, colocava eles na frente e os pobrezinhos atrás. Eu não escutava, né? Aí

---

<sup>9</sup> Segundo Marx Wender (1974), as classes baixas apresentam dificuldades em manter as necessidades básicas do ser humano, como alimentação, escolarização, acesso à cultura e lazer. Em contrapartida, existe as classes médias onde os indivíduos já conseguem manter um equilíbrio econômico, garantindo as necessidades básicas, e classes altas, que são os ricos, detentores de grandes heranças e fortunas (Marx, 1974, p.886).

saí da escola”.

“A professora punha os filhos de fazendeiro na frente e os pobrezinhos atrás”: nesta frase, Glicéria denuncia a marginalização dos empobrecidos e pretos, deixando evidente que a condição social das famílias ditava regras e que, sendo uma aluna negra e pobre, integrava a parte mais marginalizada e desprotegida da sociedade.

Conforme escreveu Carolina Maria de Jesus, “As crianças ricas brincam nos jardins com seus brinquedos prediletos. E as crianças pobres acompanham as mães a pedirem esmolas pelas ruas. Que desigualdades trágicas e que brincadeiras do destino” (Jesus, 2014, p. 110). A ideia de superioridade, por meio de práticas racistas, existe e a intenção é a de tornar menor o outro, seja ele de outra classe ou cor.

[...] o racismo é uma ilusão de superioridade. O racista se acha superior àquele a quem se compara: ele nasceu pra mandar e o outro, visto como inferior a ele, para obedecer. O racismo, então, é antes de tudo uma expressão de desprezo por uma pessoa. Às vezes não por causa de suas características, mas por aquela pessoa pertencer a outro grupo (Lopes, 2007, p. 19-20).

Práticas racistas sempre fizeram parte da escola prejudicando a mobilidade educacional e social de alunos negros. Historicamente esse é o modelo de escola republicana que somente alimenta o racismo e produz a exclusão de negros dos bancos escolares.

Também chamou a atenção, na fala de Glicéria, o fato de ela mencionar que ter uma perda auditiva significativa a impediu de ter acesso ao conhecimento escolar. Naquela época, os alunos com necessidades especiais se evadiram da escola, sem sequer serem notados. A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), foi garantido o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, abrindo as portas para uma educação mais inclusiva.

“Não estudei, na roça não tinha escola”: a fala de Edvânia reflete os problemas educacionais associados às condições econômicas e sociais das famílias. A educação voltada para as pessoas do campo estava fora da realidade na qual a escola estava inserida. Segundo Speyer (1983), “[...] a educação escolar ainda carrega o legado de colônia e império em que se implantaram modelos europeu para os filhos dos grandes proprietários” (Speyer, 1983, p. 107). A educação era privilégio dos filhos dos fazendeiros, assim, para os pequenos proprietários de terra, o acesso era sempre mais difícil. Primeiro, porque os prédios escolares se concentravam nos centros urbanos e, segundo, para que os filhos tivessem acesso à escola, os fazendeiros contratavam professores para uma educação doméstica. Diva disse “Meu pai

não deixava; a gente morava muito longe, na roça. Diz ele que não podia deixar, porque era perigoso. Ele achava que a escola era muito longe pra gente ficar andando pelo caminho. O jeito dele cuidar de nós era manter a gente perto. Só tinha escola na cidade e nós era 8 filhos”.

A educação doméstica, cujas práticas educativas eram realizadas nas casas dos aprendizes, só era possível às camadas sociais mais elevadas, e não ao povo, sinalizando a possibilidade de destaque de uns sobre os outros, servindo como mecanismo de diferenciação social. Ou seja, a educação é um dos pilares que separa as classes sociais quando alguns têm acesso e outros não.

Os relatos das educandas se constituíram denunciando discriminações e preconceitos, resultantes de uma cultura eurocêntrica, exclusivamente capitalista, cultura esta que só faz acentuar mais as desigualdades. As trajetórias foram historicamente afetadas ao longo da vida de cada uma daquelas mulheres. Glicéria deixa bem claro isto: “Tem hora que eu sento aqui, fico pensando na vida boa que já tive na minha vida. Vida boa e vida ruim. A vida boa foi quando eu mudei aqui para Belo Horizonte, porque eu entrei no meio da turma. Lá, no interior, a gente era um ‘João Ninguém’. Ninguém ligava pra ninguém. Cada qual cuidava do seu serviço. Falo assim porque lá, em Poté, eu não tinha vida, não”.

“João Ninguém”, segundo o dicionário inFormal gratuito pela internet (2006), é uma expressão popular que define um homem sem importância, uma pessoa insignificante. No entendimento da entrevistada, ela não tinha nenhuma visibilidade social morando na roça tanto pelo excesso de trabalho quanto por não ter estudado ou pela condição precária de vida. Ela enxergava como marco positivo e transformador a entrada para a escola.

No que diz respeito ao trabalho, uma das entrevistadas nunca trabalhou fora de casa, tendo cuidado dos afazeres do lar; outras três sempre atuaram como domésticas, em casa de família, e a outra como merendeira na escola. Ou seja, tiveram que contribuir financeiramente com os gastos da casa. Trabalhar fora tornou-se parte da rotina ocupando grande parte do seu dia a dia.

Conseguir o benefício da aposentadoria e enfrentar o processo de envelhecimento está associado às mudanças na vida social.

Edilane: Quando eu mudei pra BH, eu tinha 55 anos. Antes de sair de Rio Casta, eu fui lá, na prefeitura, porque eu achei que eu ia ter que transferir o INSS pra aqui. Eu trabalhava na escola. Aí, eles falaram que eu já tinha tempo pra aposentar. Eu trabalhava na roça e a gente pagava o sindicato. Eu já saí de lá com a papelada toda pronta, cheguei aqui em julho; em novembro, ligaram pra eu buscar o dinheiro. [...] É bom demais ter o

dinheiro da gente!

Glicéria: Meus meninos sempre me ajudou. Desde de muito cedo, trabalhando e, até hoje, eles me ajudam. Trabalhei a vida toda em casa de família, o dia todo, e tinha que chegar em casa e cuidar de tudo, ainda. O dinheiro da minha aposentadoria foi uma benção. Eu compro comida, compro minhas coisinhas e não preciso mais trabalhar fora.

Diva: Eu aposentei dia 11, em 2013, mas foi tão bom. Tudo que eu consegui foi com trabalho, na casa dos outros, mas poder aposentar, voltar a estudar e fazer minhas coisas com sossego é bom demais.

Edvânia: Trabalhei em casa de família a vida toda. [...] Eu aposentei e trabalhei mais uns três anos, depois, eu saí pra cuidar mais de mim. Ficava só atrás de serviço e chega um tempo que você tem que ter um tempinho pra você.

Magda: A vida toda eu trabalhei. Trabalho até hoje, já aposentei, mais eu ainda continuo trabalhando na casa deles, não me larga de jeito nenhum, ainda vou lá duas vezes por semana. Quando eles vão pra fazenda, eu também tenho que ir pra cozinhar pra eles. Mas me paga por fora. Isso me ajuda.

Percebe-se, por meio das declarações das educandas, que ter sido doméstica foi a profissão de quase todas elas. Apontando que quem exerce essa profissão pertence a grupos sociais mais empobrecidos, vê-se que a baixa escolarização é fator de destaque, reforçando que o serviço doméstico remunerado exerce um papel importante na absorção de mulheres de menor escolaridade no mercado de trabalho.

Nos dados do DIEESE (2000), havia 92,7% mulheres no trabalho doméstico, sendo 65% negras, época em que as entrevistadas estavam ativas no trabalho. Se compararmos com os dados de 2023, as mulheres representavam 92% das pessoas ocupadas no trabalho doméstico, das quais 65% eram negras, época em que as educandas já se encontravam aposentadas. Isso demonstra que o perfil atual das trabalhadoras domésticas e a permanência de relações desiguais de gênero, raça e classe na ocupação encontram raízes no passado escravocrata e colonial.

A chegada da aposentadoria para aquelas mulheres foi esperada e comemorada, provocando o sentimento de liberdade financeira, liberdade de tempo e novos sonhos: “O dinheiro da minha aposentadoria foi uma benção.”; “É bom demais ter o dinheiro da gente!”. Relatos associados à vida econômica, pela necessidade de terem que trabalhar para garantirem seu sustento, sendo uma obrigação para sobreviver. Elas reconhecem a importância que o trabalho teve em suas vidas, referindo-se a ele no tempo passado “trabalhei”, mas sentiram a satisfação do dever cumprido, quando conseguiram se aposentar.

Segundo DEPS (1994), “A aposentadoria significa ruptura com atividades profissionais desempenhadas, ocasionando afastamento e redimensionamento da natureza interpessoal, bem como novas formas de ocupação do tempo, e conseqüentemente, novos comportamentos e novas autopercepções” (DEPS, 1994, p. 5).

Foi possível verificar a felicidade, na voz das entrevistadas, ao dizerem que estavam aposentadas. Para elas, aposentar significava que já tinham cumprido com seu papel social de trabalho ativo durante anos e que, por merecimento, estavam aposentadas. Nenhuma das participantes manifestou qualquer sentimento ligado à inutilidade ou produtividade.

Outro fator que ganhou destaque foi a questão financeira. Com os filhos criados e podendo ajudar nas despesas da casa, planos e gastos, antes impossibilitados pela economia, tornaram-se reais, conforme seja possível perceber no relato de Glicéria: “Eu compro comida, compro minhas coisinhas”; “Meus meninos sempre me ajudaram”. É o momento de dissolver um pouco da solidez estrutural baseada na necessidade financeira que, por diversas explicações, está enraizada na questão de gênero, raça e classe que essas mulheres se identificavam.

Além do benefício do dinheiro, as aposentadas também recebiam o benefício do tempo livre. Tratava-se do momento da vida dedicado a elas, a seus sonhos e afazeres do lar, com mais calma. Elas estavam se redescobrando enquanto sujeitos, investindo no que nunca tiveram tempo: “não preciso mais trabalhar fora”; “voltar a estudar e fazer minhas coisas com sossego é bom demais”; “Ficava só atrás de serviço e chega um tempo que você tem que ter um tempinho pra você”. A necessidade da mudança de hábitos após a aposentadoria é explicada por Kunzler (2009).

Se antes, socializado, preparado e exigido social e economicamente por esta sociedade capitalista a cumprir com o seu destino de trabalhador, sendo dirigido em suas escolhas pela afirmação da produção/ consumo, transformado em trabalho tem uma vida imersa em rituais cotidianos onde muitos forjavam sua identidade num labor e, nele, conseguiam o reconhecimento de seu valor que lhe conferia prestígio. O trabalho determinava compromissos, horários e rotina. O afastamento do trabalho faz com que o tempo livre esteja mais relacionado com o conjunto de atividades diárias que faziam parte da sua vida. (Kunzler, 2009, p. 69).

Foi após a aposentadoria que 94% dessas educandas, conforme mostra o gráfico no capítulo II, encontraram tempo para retomarem seus estudos. Se antes o trabalho era uma prioridade, agora é o estudo que ocupa esse espaço. O frequentar diariamente a escola ressignificou o processo de envelhecimento e a retomada do direito à educação: “mas poder aposentar, voltar a estudar”.

#### 4.5 Questões de raça

Observando o perfil étnico-racial das entrevistadas, três educandas se autodeclararam pardas e duas negras, que fazem jus a real representatividade das mulheres que frequentavam/frequentam a turma da EJA da Escola Municipal Moysés Kalil. A presença da população negra nesta modalidade de ensino é uma oportunidade para discutir estratégias de combate ao racismo, merecendo planejamentos pedagógicos e formação permanentemente focados na transformação desta conjuntura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), sinaliza que a EJA deve respeitar as características e as peculiaridades dos educandos, valorizando os saberes não escolares que carregam consigo, ou seja, deve levar em conta a trajetória de vida dos educandos como elemento constitutivo da organização pedagógica. No Parecer CEB/CNE nº 11/2000 (Brasil, 2000), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA é compreendida como uma dívida social que aponta necessidades de sujeitos históricos, portadores do direito ao acesso a uma educação para além da certificação, pensada como processo ao longo da vida e embasada na qualidade.

Nesse sentido, Arroyo (2011) afirma:

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos [...]. Superar a ideia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos frequentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo de mulheres. Que coletivos são esses? É muito diferente pensar um currículo para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais. Pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos. Um ponto que chama muito a atenção nesses coletivos é a luta por sua identidade, a luta por sua cultura: cultura negra, memória africana, memória quilombola, memória do campo, memória de mulheres, memória dos atingidos por barragens. [...] O que isso poderia significar para um currículo da EJA? (Arroyo, 2011, p. 15-16).

Enxergar as educandas desta pesquisa com características coletivas significa contemplar as questões étnico-raciais. A forma como cada mulher vivencia sua negritude na sociedade é muito pessoal e impacta diretamente nas suas subjetividades. Elas foram e são vítimas de preconceito racial em diversas áreas, tais como no mercado de trabalho, na educação, na saúde e na segurança pública. A prática escravocrata construiu uma sociedade estruturada no racismo e no patriarcado. Ocupando a base da pirâmide social, a mulher negra tem acesso a salários mais baixos e possui menores índices de escolaridade, sem falar na violência (Souza, 2021, p. 171). Os corpos de mulheres negras se encontram marcados, vistos

e percebidos como corpos que nasceram para servir.

As questões raciais devem ser abordadas, pois são conhecimentos e valores para todos, independentemente da cor/raça, forjando novas relações étnico-raciais na sociedade brasileira. É necessário superar as práticas sociais preconceituosas e discriminatórias que reforçam as desigualdades. A diversidade presente na EJA deve ser valorizada pelo histórico-social-cultural e étnico-racial superando aspectos que são a marca do processo de colonizadores e elitistas representados pela matriz cultural de raiz europeia, branca. Gomes (2017) se refere a essa questão, quando afirma: “[...] podemos dizer que consideramos que a comunidade negra e o Movimento Negro produzem saberes, os quais se diferem do conhecimento científico, mas em hipóteses alguma podem ser considerados menos ‘saber’ ou ‘saberes residuais’” (Gomes, 2017, p. 63).

A raça é um marcador social que define diferenças culturais e determina desigualdades econômicas entre a população negra e branca no Brasil. Os processos de racialização fenotípica se estabeleceram ao longo dos tempos, de diferentes formas, e, no Brasil, esse processo é marcado pela cor da pele: “quanto mais retinta a pele, mais sujeito ao racismo e à discriminação social estará o indivíduo” (Oliveira; Souza, 2020, p. 3).

Incentivadas a relatarem situações vivenciadas de racismo durante a entrevista, apenas Edvânia relatou um episódio clássico de racismo explícito:

Entrei na loja chique para comprar um vestido para ir num casamento, a moça da loja não quis me mostrar nenhum vestido e ainda ficou perguntado várias vezes como [eu] faria o pagamento. Eu insistindo com ela que só queria experimentar primeiro; ela só queria saber do dinheiro, me olhando “de cima embaixo”. Eu tinha saído do trabalho, estava com roupa limpinha, mas era uma roupa bem simples. Aí, eu enfezei, saí da loja, fui pra outra, comprei um vestido lindo, voltei lá e falei com ela: Olha, eu ia comprar o vestido, estava com o dinheiro na bolsa e você não quis me atender, pois bem, perdeu foi sua venda.

Mesmo voltando na loja para dizer à atendente que compraria o vestido à vista, Edvânia disse que ficou muito mal, se sentiu humilhada e chegou em casa chorando de raiva. Entender que o racismo permeia a nossa sociedade e impactava diretamente na identidade e na subjetividade das educandas da pesquisa, refletindo sobre o conceito de letramento racial, temos que

Letramento Racial Crítico é refletir sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia-a-dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias,

seja nas nossas relações sociais (Ferreira, 2015, p. 138).

O conceito de racismo explícito e implícito nos ajudam a entender o *modus operandi* da ideologia racista brasileira (Rosemberg; Silva, 2003, p. 126-128). Explicitamente, o racismo pode ser medido pelas desigualdades sociais e pelos baixos indicadores de direito à educação, moradia, emprego e qualidade de vida da população negra. O racismo explícito pode ser ouvido em discursos que inferiorizam os corpos negros, marginalizam suas práticas culturais, estilos musicais, religiões e expressões artísticas. As educandas da EJA participantes da pesquisa vivenciavam e exibiam diariamente situações de narrativas, silenciamentos e ausências, que alimentavam a naturalização das desigualdades sociais produzidas e sustentadas pelo racismo à brasileira (Oliveira; Souza 2020, p. 7).

Um marco importante para o entendimento das relações étnico-raciais é a obra de Fernandes (2008), basilar ao Movimento Negro de Afirmação Identitária no Brasil, por desmistificar a democracia racial e denunciar a luta de classes estabelecidas após a abolição. O foco da resistência ideológica se volta para a percepção das estratégias de operação do racismo, da reprodução de valores simbólicos, culturais e materiais da sociedade escravocrata como impedimentos reais à ascensão econômica e à valorização social da cultura negra (Fernandes, 2008).

O racismo opera com força total na internalização da superioridade do colonizador pelos colonizados, pois o racismo tem assentamento na sutileza, no disfarce, por meio de teorias de democracia racial. Um território onde se pode reconhecer o racismo é, ao mesmo tempo, um território em que quase ninguém se reconhece enquanto racista (Munanga, 2017).

As outras quatro entrevistadas disseram não sofrerem nenhum tipo de racismo, assim, percebe-se a naturalização de atos sutis ou grosseiros, de preconceitos vividos diariamente, que acabaram sendo internalizados, sem nenhum pensamento crítico. O mito da democracia racial se desvelava nas falas das entrevistadas por meio da negação do racismo. Vale, portanto, refletir sobre as negações, os apontamentos e silenciamentos que constituem o mito da democracia racial. Durante a trajetória de vida das educandas, exposta nesta pesquisa, elas relataram que direitos políticos e relações trabalhistas são prejudicados por uma sociedade que oferece vantagens para grupos considerados brancos e a subalternidade de outros grupos étnico-raciais.

Atos exemplificados nas falas, tais como “Ele só me obrigava a deitar e fazer filho”, quando a mulher negra era considerada coisa, em uma sociedade patriarcal, onde sempre predominou o poder do homem sobre a mulher, independentemente de ser a mulher

escravizada ou senhora. Ambas tinham obrigações de servir ao senhor e eram tratadas com objeto sexual. Nos relatos sobre a atividade remunerada desempenhada pela maioria das entrevistadas, foi possível identificar o trabalho doméstico que, historicamente, é uma ocupação de mulheres, especialmente, de mulheres negras: “Trabalhei em casa de família a vida toda”. A representação da população feminina e negra nesta categoria está relacionada não apenas a tradicionais concepções de gênero, que representam o trabalho doméstico como uma habilidade natural das mulheres, mas também a uma herança escravista da sociedade brasileira que se combinou com a construção de um cenário de desigualdades, no qual as mulheres negras têm menos escolaridade: “A escola era muito longe pra gente ficá andando pelo caminho”. Também possuem maior nível de pobreza e o trabalho doméstico desqualificado constitui-se em uma das poucas opções de emprego, reforçando uma divisão racial do trabalho doméstico.

A ativista antirracismo Sueli Carneiro discorre sobre raça e gênero enfatizando que são categorias que justificam discriminações e subalternidades, construídas historicamente e capazes de produzir desigualdades “utilizadas como justificativas para as assimetrias sociais, que explicitam que mulheres negras estão em situação de maior vulnerabilidade em todos os âmbitos sociais” (Carneiro, 2011, p. 19).

O chamado racismo estrutural se expressa nas desigualdades sociais presentes na sociedade. Ele representa um processo histórico em que as condições de desvantagens e privilégios a determinados grupos étnico-raciais são reproduzidas nos âmbitos políticos, econômicos, culturais e, até mesmo, nas relações cotidianas (Sílvia; Almeida, 2019, p. 24). Uma forma de combater esse racismo é garantir a permanência das educandas na turma da EJA, proporcionando discussões que debatam o mito da democracia racial e oferecendo práticas pedagógicas que valorizem identidades negras, em consonância com as diretrizes das leis 10.639, de 10 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003c) e 11.645, de 11 de março de 2008 (Brasil, 2008). Garantir o acesso à educação de qualidade é uma das políticas públicas urgentes e necessárias no combate às desigualdades raciais que afetam, de forma mais intensa, grupos étnico-raciais vulneráveis historicamente.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

*Não sei o que falta Não quero o que farta.  
Quero mesmo ser feliz descontente Que inverta a sorte  
Que nestas vidas faz melhor viver Porque ama*

*(Gomes, 2017).*

O produto educacional é um documentário, inspirado no curta-metragem *Vida Maria*<sup>10</sup>, lançado em 2006, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos. Uma belíssima animação em 3D.

A narrativa se passa no interior do sertão do nordeste brasileiro e conta a história de três gerações de mulheres de uma mesma família. A história emocionante e impactante nos comove em vários momentos: um deles é pela reação da mãe, Maria José, que grita com a filha Maria de Lourdes para que ela abandone os exercícios da escola. O curta apresenta uma circularidade narrativa, onde a sina se repete em várias gerações distintas da mesma família.

O nome do filme, *Vida Maria*, não é por acaso. A cena final, focada no caderno da garota, mostra a multiplicidade de Marias e de histórias que se repetem, perpetuando a cultura do trabalho e do não estudo nos sertões.

O primeiro contato das educandas com esse curta-metragem trouxe uma cena ímpar em sala de aula: todas as educandas, muito emocionadas, algumas chorando e que se dispuseram a falar e a comentar sobre o filme. Apesar da história narrada reproduzir a realidade de gerações e gerações de mulheres dos sertões cearense, também reproduz a histórias daquelas educandas da EJA, com pontos extremamente parecidos. Elas se sentiram representadas no curta-metragem.

Quando fomos pensar no recurso educacional a ser apresentado, escolhemos o documentário como forma de valorizar as educandas por meio de um produto acessível, comovente e tocante que comunique, em poucos minutos, as trajetórias delas, incentivando seu uso, como apoio pedagógico em sala de aula, por professores em formação, em todos os níveis de escolarização, inclusive, na academia.

A partir das gravações das entrevistas, foi escrito um roteiro para direcionar o documentário, pensando na importância de se divulgar e de deixar ecoar a voz daquelas mulheres da EJA e as suas realidades. Para isso, faremos uso de imagens de animação e gravação, tendo como personagens quatro alunas da turma<sup>11</sup>, em um esforço de transmitir a

<sup>10</sup> Disponível em: [https://youtu.be/yFpoG\\_htum4?si=9IPQkm3PCX87NnSE](https://youtu.be/yFpoG_htum4?si=9IPQkm3PCX87NnSE). Acesso em: 23 mai. 2024.

<sup>11</sup> As participantes do documentário assinaram o termo de autorização de imagem e som, conforme Anexo VIII.

trajetória vida delas e seu percurso educativo como exemplo e reflexão, sendo este um recurso educativo riquíssimo, adequado para o trabalho com as educandas da EJA e que se configura como um material de ensino atraente.

O uso do curta-metragem como ferramenta didática favorece a construção do conhecimento, é acessível, proporciona a visualização e a audição, que toca os sentidos e envolve os espectadores. Se bem usado e direcionado, resultará em significativas reflexões e discussões. Nossa opção por um produto audiovisual se justifica pela grande disseminação de vídeos em nossa sociedade globalizada, acreditando que “O audiovisual do tipo documentário registra o mundo e a reflexão desse mundo têm um lugar privilegiado nele que visa registrar *in loco* a vida das pessoas e os fatos do mundo, incumbindo o documentarista de explorá-los” (Penafria, 1999).

A ideia de um documentário sobre as protagonistas desta dissertação é, também, uma forma de divulgar o significado e a importância da EJA para a educação crítica, afinal, histórias de vida produzem no espectador empatia: o ato de se sentir em cena, na pele de quem viveu a história, provocadas pelas ações da cena, usando a união de imagens, sons e tramas, possibilita uma formação dialética entre as subjetividades. O produto educacional poderá ser usado tanto na formação de professores, por instituições de ensino, quanto como ferramenta didática nas turmas da EJA.

A imagem não é propriamente o que se arruma para a vista, mas o que exige que a vista se arrume para ela [...] O cinematógrafo inventou o espectador, ou pelo menos um novo tipo de espectador, o que ele vê transformado no assunto principal da imagem, o que se vê confrontado com uma imagem que questiona o seu modo de olhar (Avellar, 1996, p. 218-19).

A linguagem multimodal, segundo Oliveira (2007, p. 18-21), aquela que integra som, imagem, texto e animação, apresenta muitas vantagens ao contexto educativo. Devido ao intenso desenvolvimento tecnológico nas últimas décadas, que permite uma realidade baseada em conexões entre pessoas, conexões estas formadas no contexto do ciberespaço, há gêneros conhecidos como gêneros virtuais, que vêm acrescentar novas habilidades do século XXI que auxiliem na educação como um processo rico e estimulante, considerando que nossa sociedade está cada vez mais visual, aumentando a possibilidade de o público criar associações positivas com a trajetória das educandas da EJA.

Para a gravação do documentário, foram sorteadas sete educandas da EJA, convidadas a estarem presentes no dia da gravação, em sala de aula. Às sextas-feiras são consideradas dias escolares, ideais para utilizar a sala como cenário. O roteiro foi escrito por Elisângela,

com a ajuda do profissional Marcelo Luz, contratado para a gravação e edição do material.

Em fevereiro de 2024, Belo Horizonte passava por uma epidemia de dengue<sup>12</sup>, apenas quatro estudantes compareceram, as outras justificaram estar cuidando de familiares, acometidos pela doença, e uma delas esteve internada. Foi uma manhã de conversas, memórias e emoções. A ideia é que elas relatassem, com espontaneidade, respondendo às perguntas do roteiro, feitas pela professora. As protagonistas do documentário assinaram um termo de autorização de imagem e som, contribuindo positivamente para a produção do objeto de aprendizagem (Anexo VIII).

O documentário a ser apresentado como produto educativo desta pesquisa foi conhecido pelo nome: “60+? Presente”, divulgado pela instituição de ensino UFMG e em diferentes redes sociais. Pensando na acessibilidade de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o documentário contará com uma intérprete de Libras, combinando a tradução em libras com o contexto das imagens, que permitem a leitura labial, aproveitando ainda mais o “poder” dos vídeos, incluindo mais público e promovendo a inclusão.

Assista ao documentário:

<https://drive.google.com/file/d/12lGYGCzv5RJRNBmPbp9K4pTIVDRuJLv/view?usp=sharing>.

Figura 1 – Tela de abertura do documentário



Fonte: Elaborado pela autora, 2024 (print de tela).

<sup>12</sup> <https://www.poder360.com.br/saude/belo-horizonte-entra-em-cenario-de-epidemia-de-dengue/> Acesso em: 23 mai. 2024.

Figura 2 – Depoimentos das participantes



Fonte: Elaborado pela autora, 2024 (print de tela).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesta pesquisa compreender os sentidos da escola na vida de educandas idosas na turma da EJA da Escola Municipal Moysés Kalil. A partir do perfil e das narrativas de cinco mulheres idosas, percebemos o significado da reinserção escolar na Educação de Jovens e Adultos como mola propulsora das transformações de vida dessas mulheres, principalmente, no enfrentamento cotidiano das desigualdades de gênero, raça e classe, de forma interseccional.

As desigualdades socioeconômicas na infância e vida adulta, como a necessidade de trabalhar, cuidar das pessoas da família, pela necessidade de sobrevivência, levando à desistência dos estudos, a educação na fase idosa da vida, tudo isso surge como meio de inclusão social e qualidade de vida somente após a aposentadoria. As educandas tiveram acesso restrito à escolarização, devido a cultura patriarcal que valorizava a ascensão social do homem, onde foram submetidas a atuar em outros papéis, que não favoreciam o contato com a cultura escolar e o desejo de estudar é retomado por elas ao acreditarem na educação como caminho para romperem as opressões, sofridas ao longo da vida, almejando, assim, uma vida mais autônoma, com qualidade de vida e como proposta de mudança de condição social.

A trajetória das entrevistadas demonstrou a grandeza e o impacto da violência sofrida durante tantos anos, a negação de pertencimento a certas vivências, a direitos que, somente após a entrada na escola, por meio da modalidade de ensino EJA, elas tomaram consciência e buscaram se apropriar como sujeitos que querem mudar e fazer diferença. O aumento da autoestima dessas educandas foi visível e conseqüentemente há um desenvolvimento pessoal e político. Existe uma mudança concreta em todas as áreas: na relação com a família, amigos, igreja; no posto de saúde; no transporte coletivo; nas participações democráticas, enfim, surgiu um sentimento de pertencimento ativo na comunidade em que estavam inseridas.

Há ainda muitos caminhos a percorrer para que essas mulheres sejam realmente respeitadas e reconhecidas em nossa sociedade, desse modo, entendemos que a modalidade de ensino da EJA é um dos percursos mais acessíveis para proporcionar a elas vez e voz. Lugar de aprendizagem e de elas se perceberem enquanto mulheres que ocupam um lugar importante na sociedade, enquanto sujeitos na construção da história, enquanto seres históricos e culturais, protagonistas, merecedoras de reconhecimento e visibilidade. Essas educandas representam um coletivo de mulheres que interromperam seus estudos no passado, pela necessidade de sobrevivência, mas que retornaram para a escola, ou nela ingressaram pela primeira vez, por acreditarem no papel transformador da educação.

Foi durante a velhice que elas encontram tempo para a retomada dos estudos e, mais do que isso, tempo para elas. Estudar, depois de idosas, foi uma decisão pessoal, quase nunca tomada durante toda a vida, pois sempre priorizavam as vontades dos pais, do marido e dos filhos. Frequentar a escola foi uma escolha individual carregada de subjetividades, tais como: fazer algo pro crescimento pessoal; ter esta ação como algo que as ajude a se sentirem melhores, que as aproxima de lugares e culturas diferenciadas; ter na EJA um lugar de escuta e de fala, que une essas mulheres em uma mesma sala de aula, formando uma enorme rede de proteção, fortalecendo laços e identidades que dão sentidos à busca pela escola.

Durante a pesquisa, fica cristalino a importância que a escola tem em uma comunidade, como ela influencia no olhar e na posição crítica do lugar que o sujeito educando ocupa. A turma da EJA, formada só por mulheres, na sua maioria idosas, no turno diurno da Escola Municipal Moysés Kalil, a efetivação de várias matrículas ao longo de tantos anos, tudo isso destaca as singularidades presentes nesta turma na cidade de Belo Horizonte, evidenciando a necessidade de políticas públicas voltadas para o público idoso, no que diz respeito ao seu processo de escolarização, que merece um olhar diferenciado, que respeite suas limitações e lhe dê oportunidades de avanços diferenciados daquilo que existe hoje, uma aprendizagem que contemple o lugar da pessoa idosa, em uma educação ao longo da vida.

Pensar na educação como direito para a pessoa idosa levanta algumas indagações, tais como o tempo determinado pela legislação na EJA (mínimo e máximo) é um tempo real, adequado para uma pessoa idosa? Pontuando que o envelhecimento seja uma fase cheia de limitações físicas e emocionais, as quais interferem no desempenho, no sentido de aprendizagem, diferente do jovem e do adulto, torna-se necessário que novos estudos e pesquisas apontem outras direções quanto à escolarização da pessoa idosa.

Respeitando e buscando a valorização das mulheres idosas participantes da pesquisa, enquanto seres que merecem oportunidade de crescimento e desenvolvimento, a importância deste estudo perpassa, assim, pela relevância em se compreenderem as trajetórias escolares das mulheres na EJA, para compreendermos os diversos sentidos da escola, corroborando com o trabalho docente, ao conhecermos a realidade existencial delas, para uma proposta humanizadora e emancipatória.

Relembrar o passado, falar da trajetória escolar, por meio das narrativas orais, através da memória. Elas falam do passado, e ao mesmo tempo escrevem o presente. Contribuindo para que essas mulheres se sentissem ouvidas e valorizadas, ressignificando vivências e influenciando na constituição do seu futuro, mas também, que tais mulheres sejam visibilizadas por outras mulheres, com histórias parecidas ou diferentes, para se reconhecerem

por meio desses itinerários.

É preciso registrar a gratidão por escrever parte da trajetória das educandas nesta pesquisa. Como educadora, há muitos anos, participando de formações, sempre ouvimos que é importante e necessário registrar os projetos e ter o olhar atento. Percebendo a importância do registro, essa pesquisa confirma como é possível, mesmo com a correria do dia a dia do professor, ensinando e aprendendo, também ser um pesquisador. No contexto pedagógico o ato de registrar, possibilita o resgate às práticas de sucesso e memória, captando informações que no cotidiano escolar apagam-se ou recebem menos relevância, além de me proporcionar a aquisição de novos conhecimentos pessoais e profissionais.

Oferecer à comunidade escolar, a opção de uma turma da EJA diurna, faz da Escola Municipal Moysés Kalil exemplo a ser seguido por outras escolas, e que seja uma estratégia política adotada pelos governantes, oportunizando uma educação que transforma vidas, elevando a escolaridade de jovens, adultos nos sistemas públicos de ensino, promovendo uma educação inclusiva e equitativa, universalizando o acesso à escolarização.

A pesquisa pode contribuir para a realização de novos estudos na linha da Educação de Jovens e Adultos, no que diz respeito a desafios, limitações e potencialidades para produzir uma prática escolar mais humanizada e emancipatória dos sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino, acrescentando o documentário “60+? Presente”, como uma ferramenta potente de possíveis discussões e práticas plausíveis e adequadas ao público da EJA, sendo um exemplo a ser somado à produção científica.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla **Interseccionalidade**. Feminismos Plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio L., Racismo estrutural. Feminismos Plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2000.
- ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n.11, abr. 2001.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.A; GOMES, N, L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. São Paulo: Autêntica, 2011.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- AVELLAR, J. C. Cinema e espectador. *In* I. Xavier (Org.). **O cinema no século** (pp. 217-243). Rio de Janeiro: Imago. Bergson, H. (1992). L'effort intellectuel. In – L'ê.
- BARRETO, Vera (Coord). **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC/ SECAD, 2006.
- BEAURVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. 2016. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/proposicoes-eja.a.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2024.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos Pedagógicos EJA**. Educação de Jovens e Adultos -EJA. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/eja>. Acesso em: 23 mai. 2024.
- BERGSON, H. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2016.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BORGES, Wanda Rosa. **Profissionalização feminina**: uma experiência no ensino público. São Paulo: Loyola, 1980.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União, de 17 de setembro de 1990**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 26 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Aprovado em: 10 de maio de 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União, de 10 de janeiro de 2003a**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 10.741 de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. ( Redação dada pela Lei nº 14.423, de 2022). **Diário Oficial da União, de 03 de outubro de 2003b**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.741.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm). Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União, de 10 de janeiro de 2003c**.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União, de 08 de agosto de 2006**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em: 26 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena”. **Diário Oficial da União**, de 11 de março de 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **IV CONFINTEA**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: [L10639 \(planalto.gov.br\)](http://L10639.planalto.gov.br). Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: [http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento\\_nacional.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na formação docente. *In*. TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson (orgs). **Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente**. Araraquara: Junqueira e Marins, 2009. p.13-44.

CHARLOT, Bernad. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p.78, maio, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução por Bruno Magne. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução Sandra Pina (revisão técnica do autor).1 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CONAE 2014. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação**. Documento final. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.

COOMBS, P.H.; AHMED, M. (1974)/[1968]. **Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help**. Baltimore: John Hopkins University Press.

COMISSÃO das comunidades europeias. **Memorando sobre Aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas, 2000.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estudos feministas**, 10 (172), 2002. p.171-188.

DIÁRIO das turmas. **Arquivo da Escola Municipal Moysés Kalil**. Período: 2011 a 2023.

DOLL, J. Luto e viuvez na velhice. *In*: FREITAS, E. V. *et al.* **Tratado de geriatria e gerontologia**. Rio de Janeiro, 2002. p. 999-1012.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5 ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, Kelly. Mulheres negras das ciências e suas histórias como motes para a prática pedagógica na educação básica. *In*: MACEDO, Aldenora Conceição de, BARBOSA, Jaqueline Aparecida. **Práticas Pedagógicas de Resistências**. a escola como lugar da diversidade. Porto Alegre: Fi, 2019.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. *In*: Ferreira, Aparecida de Jesus. (Org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 127-160.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, agosto, 2002.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato crítico de estudar. *In*: FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a. p. 9-12.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982b. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/336b4cd0-7865-43b4-847e-c7b55171e4df>. Acesso em: 23 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GALLO, S. Corpo ativo e filosofia. *In*: MOREIRA, W,W (Org). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

GIROUX, A. Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base no conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio

Barbosa; Silva, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 98.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONÇALVES, Becky Henriette *et al.* **Contribuições da teoria freiriana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação**. São Paulo: 2014.

GONDAR, J. Memória, poder e resistência. *In*: BARRENECHEA, M. A.; GONDAR, J. (Org.) HEK, Gill, JUDD, Maggie; MOULE, Pam. **Making Sense of Research: na introduction for nurses**. London: Cassel, 1997.

HARTUNG, Henri. **Les enfants de la promesse**. Paris: Fayard, 1972.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020a.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a prática de liberdade**. São Paulo, 2020b.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INFORMAL. Dicionário Português gratuito pela internet, 2006. Disponível em [Dicionário Online - Dicionário inFormal \(dicionarioinformal.com.br\)](http://Dicionário Online - Dicionário inFormal (dicionarioinformal.com.br)). Acesso em 11 de setembro de 2023.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. Care Works and care Jobs for the future of decent work (Trabalhos de cuidado e empregos de cuidado para o futuro do trabalho docente, em tradução livre). 2018. Disponível em: <https://www.ilo.org/publications/major-publications/care-work-and-care-jobs-future-decent-work> Acesso em: 23 mai. 2024.

IRELAND, Timothy Denis. Educação ao Longo da vida: aprendendo a viver melhor. **Journal of Education**, João Pessoa, v. 7, n. 2, p 48-64, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Meu estranho diário**. São Paulo: Xamã, 1996.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo – diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.

JÚLIO, Aline dos S. Mulheres adultas maduras e idosas na EJA: caminhos e perspectivas no retorno à escola. Porto Alegre, 2014.

KUNZLER, R. B. **A resignificação da vida cotidiana a partir da aposentadoria e do envelhecimento**. Porto Alegre: PUC RS, 2009.

LOPES, N. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir; 2007.

MARLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MARTINELLI, M. **Conversando sobre educação em valores humanos**. 3 ed. São Paulo: Peirópolis, 1999.

MARX, K. **Introdução de 1857**. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MAURÍCIO, L.V. Políticas públicas, tempo, escola. *In* : COELHO, L.M.C. da C (Org) **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.**, Petrópolis, RJ: DP et Alii. Rio de Janeiro: FAPERJ 2009. p. 54-55.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online], v. 32, n. 94, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOREIRA, W. W. Formação Profissional em Ciência do Esporte: Homo Sportivus e Humanismo. *In*: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo sportivus: o humano no homem**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012. p. 135.

MUNANGA, K.(Org). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

OEI/UII. **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade**. Goiânia: UFG, 2014.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia, práticas. **Atlas**, São Paulo, v. 23, 2007, p.18-21, 2007

OLIVEIRA, Hudson Vale; SOUZA, Francimeire Sales. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (Covid-19). **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, 2020.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Más intenções**. Belo Horizonte: Nandyala, 2017.

PPGED-UFPA-programadepós-G8045, **Seminário Nacional em comemoração ao centenário de Paulo Freire**. 2021, Disponível em: [\(23/09\) Seminário Nacional em comemoração ao centenário de Paulo Freire \(Abertura e Mesa 1\) - YouTube](#). Acesso em: 10 ago. 2023.

PENAFRIA, Manuela. **O filme documentário: história, identidade, tecnologia**. Lisboa: Editora Cosmos, 1999.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

REZENDE, A.M. de. **Por uma concepção fenomenológica de educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Jandira, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia, SILVA, Paulo Vinícius Baptista; BAZILLI, Chirley. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, 2003. p.125-146.

SANTOS, Boaventura de Souza, MENEZES, Maria Paula (org). **Epistemologia do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Danielle Lima. Educação escolar, gênero e mulher: uma história de desigualdade entre o espaço público e o privado. *In*: DIAS, Alfrâncio Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana (Orgs.). **Educação e Igualdade de gênero**. Jundiaí: Paco, 2015. p. 349-366.

SILVA, Douglas da. Aprendizagem ao longo da vida: como funciona e importância. 2022. Disponível em: [O que é aprendizagem ao longo da vida? Qual a importância?](#) ([zendesk.com.br](https://zendesk.com.br)). Acesso em: 11 set. 2023.

SOUSA, M da S.; OLIVEIRA, M. C. C. Viver a (e para) aprender: uma intervenção ação para a promoção do envelhecimento ativo. *In*: **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 405-415, 2015.

SOUZA, Neusa S. **Torna-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar. 2021.

SOUZA, Marcelo J. Lopes. O território: sobre espaço, poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, Ina. E. de. *et al.* (Org.). **Geografia conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-106.

SOUZA, Maria Marlete. **Escrita autobiográfica feminina na EJA da UFMG: subjetividade e memória**. Belo Horizonte, 2020.

SILVA, S. O. da. **Trabalho infantil e educação do campo na região do Baixo Sul da Bahia (2007-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato: uma educação para o homem do meio rural**. São Paulo: Loyola, 1983.

UNESCO. Representação da UNESCO no Brasil. Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo. Agenda para o futuro. *In*: V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. CONFINTEA V. **Anais...** Hamburgo, Alemanha, 14-18 de julho de 1997, Brasília, 1998.

VIDA Maria. Direção: Joelma Ramos e Márcio Ramos. Roteiro e edição: Márcio Ramos. Brasil, Ceará: 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f7YYhsGPSX0> Acesso em: 24 mai. 2024.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

VYGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz. Disponível em: <https://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>. Acesso em: 21 ago. 2023.

WITTEKIND, M. **Empoderamento feminino**: estudos de manifestações feministas nas redes sociais por meio de hashtags. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Comunicação Social) -Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí/RS, 2016.

ZABALLA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZANELLI, J. C. SILVA N. **Programa de Preparação para Aposentadoria**. Insular, 1996.

**APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – PROMESTRE  
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA LINHA DE  
PESQUISA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627- Pampulha, Belo Horizonte- MG,  
31270-901

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Míria Gomes de Oliveira

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A Sra. \_\_\_\_\_

está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa “A ESCOLA AO LONGO DA VIDA: TRAJETÓRIAS DE MULHERES DA EJA DA E.M. MOYSÉS KALIL”, que tem como objetivo COMPREENDER OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLA NA VIDA DAS EDUCANDAS IDOSAS. O trabalho está sendo desenvolvido pela estudante ELISÂNGELA MARA DE PAULA, orientada pela professora titular MÍRIA GOMES DE OLIVEIRA. Para o desenvolvimento da pesquisa, será realizada uma entrevista semiestruturada, gravado em áudio, com cinco educandas participantes da turma da EJA da E.M. “Moysés Kalil”.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFMG sob o número \_\_\_\_\_ e segue os padrões estabelecidos para realização de pesquisa com seres humanos, conforme resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Você deve estar ciente que:

A senhora, como voluntária, pode recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo ao tratamento que está sendo submetido nesta instituição;

Os resultados obtidos durante esta pesquisa serão mantidos em sigilo, sendo que

nenhum nome de participante será divulgado. Os resultados serão publicados de maneira coletiva;

A participação nesta pesquisa não prevê nenhum custo, assim como os participantes receberão remuneração ou nenhum tipo de recompensa.

A participação nesta pesquisa pode contribuir significativamente para os estudos intersetoriais na Educação de Adultos Idosos e para o desenvolvimento de ações e políticas voltadas para essa modalidade de estudo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Em caso de dúvidas ou necessidades de maiores informações sobre o estudo e suas consequências, entre em contato com a Orientadora Míria Gomes de Oliveira, pelo telefone, (31)98868-9172. Endereço, Rua Quintino Bocaiuva, 454/302, Santa Rosa, BH. CEP 31 255 550. Sua orientanda, Elisângela Mara de Paula (31) 98329-9582. Endereço, Rua Onze, 830, casa 349, Residencial Villa Park I, Vespasiano MG CEP 33 201 050. Em caso de dúvidas sobre os procedimentos éticos, entre em contato com CEP- UFMG- Comissão de Ética em Pesquisa da UFMMG pelo e-mail: [coep@prpg.ufmg.br](mailto:coep@prpg.ufmg.br) ou pelo telefone (31) 34094592.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do CPF \_\_\_\_\_, nascida em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, residente  
no endereço \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_,  
Estado \_\_\_\_\_, podendo ser contatado pelo número  
telefônico ( ) \_\_\_\_\_

fui informado dos objetivos do estudo, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE II - QUESTÕES PARA A ENTREVISTA

- Data de nascimento e naturalidade.
- Como você se auto declara?
- Você teve contato com a escola na infância?
- Eventos que aconteceram nesse período que te marcaram/ que recordações tem dessa vida escolar.
- O que era bom naquela época? o que esperava da escola?
- Já sofreu algum tipo de racismo, preconceito?
- Quais os motivos que levaram a abandonar a escola?
- Sua família incentivava você a estudar?
- Durante quantos anos você ficou afastada da escola?
- Por que você procurou a EJA? como ficou sabendo da turma da EJA da EM Moisés Kalil?
- Você está no grupo desde quando?
- O que te motiva a permanecer na eja?
- O que mudou na sua vida depois que voltou a estudar?
- Quais os desafios que encontra para garantir sua permanência na escola?
- Qual o significado da escola na sua vida?

### ANEXO III - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – PROMESTRE MESTRADO  
PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627- Pampulha, Belo Horizonte- MG, 31270-901  
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Elisângela Mara de Paula

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM

EU \_\_\_\_\_, portadora do CPF \_\_\_\_\_,  
nascida em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_,  
na cidade de \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_,  
podendo ser contatado pelo número telefônico ( ) \_\_\_\_\_

AUTORIZO o uso da minha imagem e voz para gravação de utilizada no curta documentário intitulado “60+, presente”, produto educacional referente a pesquisa de Elisângela Mara de Paula, no PROMESTRE/UFGM. A presente autorização é concedida a título gratuito e indeterminado em apresentações audiovisuais do mesmo, em publicações e divulgações disponibilizados em acesso aberto, por meio digital, perfis e redes sociais, e do Repositório da UFGM, bem como outros sistemas de disseminação da informação e do conhecimento.

Fica ainda autorizada de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração por tempo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito da minha imagem e voz, nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao documentário e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

**ANEXO I - ATA DA ASSEMBLEIA GERAL DE FUNDAÇÃO, APRESENTAÇÃO DO ESTATUTO, ELEIÇÃO E POSSE DA DIRETORIA**

Ata da Assembleia Geral de Fundação, apresentação do Estatuto, Eleição e Posse da Diretoria

Foi, trinta e nove dias do mês de julho de 2007 às treze horas, na Escola Municipal Moyses Kalil, na Cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, os participantes a baixo assinados reunidos em Assembleia Geral, sob a presidência e Valquíria de Lourdes Capila Reis e tutelada por Emília Asses dos Santos Chulenek, as quais das dentre os presentes, dão por abertas as trabalhos e colocam em discussão a pauta da Assembleia: Fundação de uma Associação Civil (entidade representativa dos idosos da região); Após intenso debate, propõe-se o seguinte nome para a entidade: Grupo de Idosos da Comunidade Socio Cultural Madureira Idade. É feita comemorado que, todo ano, as próximas comemorações do Grupo de Comunidade Madureira Idade comemorará o presente dia como data de Fundação. Apresentadas as resoluções mencionadas anteriormente, passou-se ao próximo ponto de pauta a aprovação do estatuto do Grupo de Comunidade Socio Cultural Madureira Idade que se fez a leitura em alta voz. A seguir, iniciou-se a discussão para a eleição e posse da primeira Diretoria do Grupo de Comunidade Socio Cultural Madureira Idade que terá mandato de dois anos. Portanto, foi fundada o Grupo de Comunidade Socio Cultural Madureira Idade, órgão representativo dos idosos, eleito e empossado a sua primeira diretoria assim constituída: Presidente: Valquíria

Fonte: Documento da Escola Municipal Moyses Kalil

de Lourdes Capela Reis, M-3508707, CPF  
 595.021.346/72. Vice presidente: Maria  
 Carmesina de Medeiros, M-785.494, CPF  
 752.430.916/34. Tesoureira: Maria do Rosário  
 Ferreira, M-117034, CPF 198.613386-91. Sec. Geral  
 Tesoureira: Ângela Maria de Oliveira, M. A. 3.  
 CPF-606245586-49. Secretária: Maria dos Anjos  
 Soares, M-93.918, CPF-956202226-91. Segundo  
 Secretária: Joselita Viana, M-3670481  
 CPF-00066066635. Fiscal: Ermida Santa do  
 Rosário Cordeiro, M-3458857, CPF-408299286-31  
 Marlene Geralda de Souza, M. 27877  
 CPF-415.553.506-82. Direc. Maria de Camp  
 M. G. - 4856916. CPF-37208876-77. Nada mais  
 havendo a constar, eu, Emília Assis dos Santos  
 Silveira, lizo e assino esta ata que depois  
 de lida e aprovada será assinada pelos demais  
 presentes em lista anexa.

**ANEXO II - PROJETO GRUPO DE CONVIVÊNCIA SOCIOCULTURAL  
MADURA IDADE**

**ESCOLA MUNICIPAL MOYSÉS KALIL**  
**PROJETO: GRUPO DE CONVIVÊNCIA SÓCIO-CULTURAL MADURA**  
**IDADE**  
**PROFESSORA: VALQUÍRIA DE LOURDES CAPILA REIS**

**I. JUSTIFICATIVA**

Ao longo de sua existência a Escola Municipal Moysés Kalil vem constituindo-se em ponto de referência para a comunidade local, através da trama de inter-relações tecida por seus sujeitos: alunos, pais, professores e funcionários. Tratando-se de inter-relações em contínua construção exercem, conseqüentemente, função decisiva na construção dos cidadãos.

Comprometida com os direitos dos seus alunos a escola vem proporcionando-lhes gradativamente novos tempos e espaços de acesso ao conhecimento. São exemplos dessa luta pela ampliação de oportunidades sócio-educacionais os projetos "INFORMÁTICA NA ESCOLA" e "PINTANDO VERDE", ambos dirigidos, preferencialmente, às crianças e adolescentes.

A proposta de trabalho a seguir apresentada dirige-se ao público da terceira idade, sejam eles alunos do noturno ou moradores das adjacências da escola. São pessoas carentes no que diz respeito a formas e oportunidades de atuação social, estando relegadas, muitas vezes, ao abandono, à exclusão e demais tipos de violência. São donas de casa, aposentados, imigrantes de diferentes regiões do país, homens e mulheres. Estão excluídos de muitas possibilidades que a nossa cultura oferece e por vezes interpretam essa desvantagem como incapacidade.

A criação do GRUPO DE CONVIVÊNCIA SÓCIO-CULTURAL MADURA IDADE supõe a crença no futuro, a esperança e a solidariedade.

## ANEXO III - DESENVOLVIMENTO

### DESENVOLVIMENTO

#### Espaço de Convivência

O aumento da expectativa de vida não pode tornar-se apenas um alongamento na espera pela morte. É importante que o idoso tenha prazer com o próprio corpo, uma boa estrutura psicológica e vontade de adaptar-se às mudanças que chegam com a idade.

Espaços de convivência para a terceira idade são cada vez mais numerosos no país. Eles são boa opção, pois aliam entretenimento, tranquilidade e segurança.

Em fevereiro de 2000 o DEVN, hoje Gerência de Educação, aprovou um projeto pioneiro em BH, cujo público alvo é a população idosa residente no Bairro Mantiqueira e adjacências.

O projeto já enfocava em sua concepção o desenvolvimento humano, propondo-se a trabalhar as relações sociais enquanto meio de restauração da autoestima, da memória, da amizade, da cultura.

#### Perfil das Associadas

O Grupo de Convivência Madura Idade tem hoje 50 associadas, com idade a partir de 45 anos.

Com relação à escolaridade elas estão assim categorizadas:

- 4% não lêem e não escrevem;
- 20% lêem e escrevem pequenos textos, tendo sido alfabetizadas no Projeto ente 2001 e 2002;
- 60% cursaram o ensino básico, sendo que é alto o número daquelas que não o concluíram;
- 2% cursaram o ensino médio;
- 14% cursam atualmente os níveis básico e fundamental, tendo decidido pela volta aos estudos, encorajadas pelos componentes do grupo.

Sob o ponto de vista econômico, 50% não têm renda, 20% são aposentadas e 30% são pensionistas.

## ANEXO IV - OBJETIVOS

### Objetivos

Os objetivos estratégicos traçados inicialmente têm sido alcançados com grande êxito, segundo avaliação das associadas, familiares e comunidade escolar. Explicitamos alguns a seguir:

- Estimular o movimento associativo e as iniciativas que fomentem a participação social dos idosos.
- Estimular e potencializar as iniciativas de caráter intergeracional nas quais as pessoas idosas participam.
- Estimular um maior uso da cidade por parte dos idosos.
- Participar dos movimentos sociais e fóruns de discussão, avaliação e planejamento de ações de atenção aos idosos.

### Programação

Ao longo dos meses, desenvolvemos uma metodologia de avaliação periódica do projeto, através da qual, vamos reestruturando sua programação para atingir níveis de qualidade e satisfação cada vez maiores.

Basicamente, promovemos reuniões para reflexão acerca das atividades, levantando seus aspectos positivos, negativos e as novas possibilidades.

Assim foi possível desenvolver um programa diversificado abrangendo diversas áreas:

- Ginástica para idosos;
- Alfabetização;
- Artesanato;
- Técnicas de meditação, relaxamento e exercícios respiratórios;
- Teatro e dança dramática;
- Educação em Valores Humanos;
- Dança Sênior;
- Lazer (festas, excursões).
- Participação nos fóruns de atenção ao idoso, conferências municipais, assembléias escolares.