

ISAMARA GRAZIELLE MARTINS COURA

**A TERCEIRA IDADE NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Leôncio José Gomes Soares.
Co-orientadora: Carmem Lúcia Eiterer.

Belo Horizonte – Minas Gerais

2007

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao final desta dissertação é hora de agradecer àqueles que contribuíram para que este trabalho fosse possível.

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade do estudo.

Aos meus pais que sempre caminharam junto comigo, algumas vezes abdicando de seus desejos para satisfazer os meus. Obrigada por me acompanhar em cada um dos desafios, sempre me oferecendo carinho e amor nas horas difíceis e se alegrando com as minhas conquistas.

À minha avó “Didina”, a quem tanto amo, que com seus 90 anos me mostra que ser idoso também é ser forte.

Ao Vagner, meu noivo e companheiro, pelos incentivos de sempre e pelos auxílios operacionais, tanto de locomoção para algumas entrevistas quanto na parte de informática, sem os quais muitos problemas teriam sido ainda maiores. Agradeço ainda pelo constante e essencial apoio emocional, sabendo compreender as diversas fases que passei durante este processo e pelo amor diário que me fortalece.

Aos meus colegas de turma, pela amizade construída e pelas contribuições durante esta caminhada. Devo agradecer especialmente à Daniele pela presença constante, ainda que distante geograficamente. Também pelos inúmeros momentos compartilhados de desespero, conversas e risos os quais, juntamente com a presença de Camila, fez com que a realização deste trabalho fosse mais leve e divertida.

Agradeço, ainda, a todos os entrevistados que generosamente abriram suas vidas para que eu pudesse chegar a algumas considerações acerca deste tema. Além disso, possibilitaram que, a partir de seus relatos, seja possível repensar sobre a velhice e o lugar social destinado aos idosos, contribuindo assim para a possibilidade de construirmos uma sociedade melhor.

Agradeço, de forma especial, aos meus orientadores, professores Leôncio e Carmem, que souberam equilibrar cobranças com boas doses de carinho e amizade. Obrigada por promover meu crescimento como pesquisadora sem deixar de lado meu desenvolvimento como ser humano.

RESUMO

A pesquisa procurou compreender os motivos que levam pessoas da Terceira Idade, alfabetizadas e que, provavelmente, não teriam como objetivo a inserção, a permanência ou a reinserção no mercado de trabalho, voltar a estudar. Além disso, pretendeu-se ainda identificar quais expectativas estes sujeitos têm em relação à escolarização e em que medida estas vêm sendo atendidas.

Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo, que para ser realizada teve como critérios relevantes na escolha dos sujeitos pesquisados a idade - ter mais de 60 anos - e estar em diferentes tempos de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sendo assim, a pesquisa foi realizada com sete educandos, sendo três homens e quatro mulheres, com idades entre 60 e 81 anos no período da realização das entrevistas. Dentre estes dois já haviam concluído o ensino fundamental e os demais freqüentavam diferentes períodos do curso no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do Segundo Segmento (PROEF II) da UFMG.

A partir dos relatos destes educandos pôde-se conhecer seus percalços escolares até que chegassem à EJA. Foi possível assim, através de suas histórias de vida, das dificuldades enfrentadas sem um saber escolar bem estruturado, dos destaques que deram às atividades, momentos e espaços tidos como preferidos no seu processo de escolarização, perceber o que a escola representa para estes sujeitos. Foi possível ainda apontar algumas contribuições trazidas pelo ato de escolarizar-se para a melhoria da qualidade de vida de pessoas que, como estes entrevistados, estão na Terceira Idade.

ABSTRACT

The research quested after comprehending the reasons which take literate Senior citizens and who, probably, did not have as aim the integration, permanence or reintegration in the labor market, to go back to study.

Besides this, it was also intended to identify which expectations these subjects have in relation to education and to what extent they have been fulfilled.

It is about an investigation of qualitative character that, in order to be accomplished, had as relevant criteria the age choice regarding the researched subjects - they had to be more than 60 years old – and to be in different school grades in the Education of Youths and Adults (EJA – Educação de Jovens e Adultos).

So, the research was conducted with seven students, three men and four women, in the age between 60 and 81 years old, by the time they were interviewed.

Among these, two had already concluded the fundamental education and the others attended different grades of the course in the Fundamental Teaching Project of the Second Segment (PROEF II) of UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais – Federal University of Minas Gerais).

Based on these students' report, we could know their school difficulties until they arrived in EJA. Thus, it was possible, through their life stories, their difficulties faced without a well structured school knowledge, the highlight they gave to the activities, moments and spaces considered as their favorite ones, in their education process, to perceive what school means to these subjects.

It was also possible to point out some contributions, brought by the act of education, for the improvement of life quality of the people who, as the interviewed ones, are in the same age.

FOLHA DE APROVAÇÃO

A candidata foi considerada pela banca examinadora, com a média final igual a (...)

Professor Doutor Leôncio José Gomes Soares (UFMG)

Orientador

Professora Doutora Carmem Lúcia Eiterer (UFMG)

Co - orientadora

Professora Doutora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (UFMG)

Professor Doutor Nilton Bueno Fischer (UFRGS)

Belo Horizonte, 23 de Novembro de 2007.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - INICIANDO A INVESTIGAÇÃO: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A TERCEIRA IDADE	5
1.1 - UMA BREVE HISTÓRIA DO TRATAMENTO POLÍTICO À EJA NO BRASIL ...	5
1.2 - A ESCOLHA DO TERMO “TERCEIRA IDADE”	10
1.3 - A TERCEIRA IDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	14
1.4 - METODOLOGIA	21
1.4.1 - <i>Os sujeitos da pesquisa</i>	22
1.4.2 - <i>Os integrantes da Terceira Idade</i>	23
1.4.3 - <i>A escolha do PROEF II como campo de pesquisa.</i>	28
1.4.4 - <i>A pesquisa de campo</i>	30
CAPÍTULO 2 - A HISTÓRIA DE VIDA DOS SUJEITOS	37
2.1 - CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	37
2.1.1 - <i>Elvira</i>	38
2.1.2 - <i>Claudina</i>	40
2.1.3 - <i>Isabel</i>	43
2.1.4 - <i>Perpétua</i>	45
2.1.5 - <i>Raimundo</i>	50
2.1.6 - <i>Ivan</i>	53
2.1.7 - <i>Antônio</i>	56
2.2 - OS PERCALÇOS ESCOALRES ANTES DE CHEGAR À EJA	58
2.2.1 - <i>A falta de oportunidade de estudar na “idade regular”</i>	59
2.2.2 - <i>O saber escolar perpassa a vida dos sujeitos</i>	64
2.2.3 - <i>A escolarização dos filhos: um dever e uma realização</i>	67

2.2.4 - <i>Família, trabalho e escola: uma difícil conciliação também na vida adulta</i>	69
2.2.5 - <i>A vida sem a escolarização</i>	73
CAPÍTULO 3 - ENTRE MEDOS E SONHOS: NUNCA É TARDE PARA ESTUDAR .	80
3.1 - A QUESTÃO DA IDADE FRENTE AOS PROJETOS DE VIDA	80
3.2 - A REALIDADE E OS ENFRENTAMENTOS NA VOLTA À ESCOLA	88
3.2.1 - <i>Momentos, atividades e espaços relatados como preferidos</i>	92
3.3 - A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA E OS AMIGOS APÓS A VOLTA À ESCOLA.....	103
CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXO I	134

INTRODUÇÃO

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá.
Nós podemos tudo, Nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será.
GONZAGUINHA - Sementes do Amanhã

A pesquisa aqui apresentada vincula-se a minha primeira experiência profissional, vivenciada durante o processo de formação no curso de licenciatura em História em um projeto de educação de jovens e adultos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir da prática pedagógica nesse curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), convivendo com a diversidade presente nas salas de aula desta modalidade educacional, surgiram as questões para esta investigação.

Galvão e Soares (2004), tratando do tema diversidade, caracterizam da seguinte forma os agrupamentos nas salas de aula de EJA:

São pessoas com experiências e bagagens distintas provindas das vivências no campo familiar, social e no mundo do trabalho. Há os jovens, os mais jovens – adolescentes, os adultos e os mais adultos – a Terceira Idade. Há negros, brancos, homens, mulheres, católicos, evangélicos, participantes de religiões de origens africanas. (GALVÃO E SOARES, 2004, p.53)

A presença de pessoas da Terceira Idade entre os estudantes do segundo segmento do ensino fundamental me incitou a questionar o que as levariam a frequentar uma escola uma vez que já eram alfabetizadas e que, provavelmente, não buscavam na escola uma forma de se estruturar profissionalmente. Charlot (1996), em *Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia* afirma que o indivíduo só estudará se o ir à escola fizer sentido para ele.

Para se compreender uma trajetória de escolarização se faz necessário procurar descobrir as relações que o indivíduo estabelece com a escola e com o saber. É necessário, portanto, saber quais as expectativas traziam consigo com a volta à escola após os 60 anos de idade, em que medida a escola que frequentam está correspondendo a tais expectativas e ainda que motivações encontravam para frequentar tal espaço. Esta preocupação aparece também na afirmação de Fonseca (2002):

Uma proposta educativa precisa indagar seus alunos sobre suas próprias expectativas, demandas e desejos para indagar-se a si mesma sobre a sinceridade de sua disposição e a disponibilidade de suas condições para atendê-las ou com elas negociar. Pergunte-se, pois, a alunos e alunas da EJA: o que motiva seu próprio investimento na Educação do adulto que é ele mesmo? (FONSECA, 2002, p.47)

As questões acima referidas surgiram e me levaram à algumas hipóteses, as quais, através da inserção em campo e da análise dos dados obtidos, tentei comprovar. Para

apontar algumas hipóteses sobre que motivos levariam estes sujeitos a voltar a estudar procurei pensar sobre quais funções sociais são atribuídas à escola. O parecer aprovado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) - CNE/CEB/11/2000 - sobre as diretrizes curriculares para Educação de Jovens e Adultos, apresenta algumas considerações importantes sobre este tema ao afirmar que a educação escolar tende a apontar para uma sociedade menos desigual, auxiliando para a eliminação das discriminações e abrindo espaço para modalidades mais amplas de liberdade. O parecer afirma ainda:

A universalização dos ensinos fundamental e médio libera porque o acesso aos conhecimentos científicos virtualiza uma conquista da racionalidade sobre poderes assentados no medo e na ignorância e possibilita o exercício do pensamento sob o influxo de uma ação sistemática. Ela é também uma via de reconhecimento de si, da auto-estima e do outro como igual. De outro lado, a universalização do ensino fundamental, até por sua história, abre caminho para que mais cidadãos possam se apropriar de conhecimentos avançados tão necessários para a consolidação de pessoas mais solidárias e de países mais autônomos e democráticos. E, num mercado de trabalho onde a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental é uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão não mais tolerável.(p.8)

Um dos pontos referidos no parecer quanto à função da escola está relacionado à educação de posição civil democrática, apresentada por Paul Singer (1996) em *Poder, política e educação*: trata-se da construção da autonomia do educando. De acordo com este autor, um dos objetivos da escola é levar os alunos, principalmente os de classes desprivilegiadas, a tomarem consciência e lhes permitir o engajamento em movimentos de caráter social. Poderia então ser a busca pela cidadania, a busca pela humanização, por pensar por si próprio, o que os leva de volta à escola. Ou seja, a busca de sua liberdade frente à opressão social. Liberdade esta que poderá ser alcançada através do uso dos recursos oferecidos pela escola para pensar a sociedade e o mundo, tentando entender as relações que os cercam e como melhorá-las.

Esta visão sobre os objetivos da escola se relaciona à função que a educação deve ter para Paulo Freire (1977). Especialmente em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, esse autor defende que a educação deve promover condições para que o oprimido se liberte. Freire acredita que uma educação que não seja apenas repetição, mas que promova a reflexão, leva o homem a recuperação de sua humanidade. A partir desta educação o homem faz da sua opressão e de suas causas o centro de sua reflexão, levando-o ao engajamento para libertar-se. Teriam então, estes alunos, o desejo de chegar a uma escola para se libertar? O sentido da escola para eles seria mesmo o de ter autonomia de pensamento e conseqüentemente de ação?

Ainda diante do parecer CNE/CEB/11/2000, quando este trata da função equalizadora da EJA pode-se perceber outras funções da escolarização como a inserção no mercado de trabalho, na vida social e nos canais de participação:

A função equalizadora¹ da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.” (p.9)

Dentre os pontos ressaltados acima a função da escola como espaço para a sociabilidade é de grande valia para investigar o que leva pessoas da Terceira Idade a voltar à estudar. Domingues (1999) esclarece que a sociabilidade moderna é o *tipo de atitude manifestada pelos sujeitos, uns em relação aos outros, no curso das interações sociais* (DOMINGUES, 1999, p.21). Como a escola é geralmente o lugar no qual formam-se novos amigos e grupos de referências, tal aspecto merece destaque.

As contribuições quanto à integração e à sociabilidade são importantes para a formação do sujeito em todas as etapas da vida, não se restringindo apenas à formação da criança ou do adolescente e sendo importante também para jovens, adultos e idosos aprimorarem sua participação na vida social.

Poderia ser ainda com a intenção de buscar um outro espaço para se sociabilizar que estas pessoas chegaram novamente à instituição escolar. É um novo espaço de trocas de experiências e de se fazer novas amizades. Levar em consideração a busca por espaços de integração pelas pessoas de Terceira Idade é um ponto importante nesta análise, pois muitas vezes indivíduos nesta faixa etária se vêm fora das atividades do mercado de trabalho e um tanto sozinhas pelo fato de os filhos, em muitos casos, já terem saído de casa. Sentem-se, de certa forma, à margem da sociedade e podem ver na escola um local para se integrarem novamente.

Domingues (1999) define a socialização como *a aprendizagem de padrões cognitivos, expressivos, morais e afetivos* (DOMINGUES,1999, p.21). Neste sentido, a escola não pode deixar de ser vista como um importante local onde a socialização se dá. Portanto, destacar esta função social da escola para pensar a volta de pessoas da Terceira Idade a ela é de grande valia. Mesmo levando em consideração o fato de que tais pessoas já possuam um aprendizado da socialização que veio, ao longo de suas vidas, introjetando

¹ A função equalizadora aqui tratada diz respeito à função da EJA de garantir aos que antes tiveram o acesso ao ensino escolar negado o direito à escolarização, garantindo assim a igualdade perante a lei.

questões relativas ao respeito e aos seus direitos e suas obrigações, a volta à escola os colocam diante de novas situações e assim lhes proporciona momentos de novos aprendizados.

Uma outra possibilidade seria a de que estas pessoas poderiam estar procurando a escola como uma forma de “terapia”. Poderia ser uma maneira de melhorar sua saúde mental e física. A escola poderia representar uma forma de reativar a memória, por exemplo.

Entretanto, apesar de tantas hipóteses, só foi possível chegar a algumas conclusões a partir do contato com os sujeitos. Foi necessário conhecer a história de vida de cada um para tentar conhecer mais sobre quais os significados que escolarizar-se têm para pessoas da Terceira Idade.

A pesquisa aqui apresentada se divide em quatro capítulos estruturados da seguinte forma: o primeiro tratará de delimitar teoricamente o campo da EJA e a presença das pessoas da Terceira Idade nesta modalidade de ensino, assim como a trajetória metodológica da pesquisa.

O segundo trata da história de vida dos sujeitos até a sua chegada ao PROEF II, buscando compreender sua trajetória de vida relacionando-a a sua condição educativa, no âmbito pessoal, familiar e do trabalho.

O capítulo terceiro apresenta as expectativas iniciais, os enfrentamentos e a realidade encontrada na escola que freqüentam. Procura, ainda, revelar as motivações que levam estas pessoas a se manterem em um ambiente escolar e, conseqüentemente, quais efeitos o ato de escolarizar-se vem trazendo para suas vidas.

Na quarta e última parte do trabalho estão expostas as considerações finais nas quais se encontram a recuperação e a discussão de alguns temas que emergiram durante a análise dos dados e as conclusões a que se chegou com o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO 1 - INICIANDO A INVESTIGAÇÃO: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A TERCEIRA IDADE

E nossa estória não estará pelo avesso assim, sem final feliz. Teremos coisas bonitas para contar. E até lá, vamos viver, temos muito ainda por fazer.
RENATO RUSSO - Metal contra as nuvens

O capítulo inicial dessa dissertação apresenta os eixos temáticos da pesquisa delimitando-os teoricamente e procurando justificar a importância de tal investigação científica para ampliar o conhecimento nesta área. Além disso, apresenta também a trajetória metodológica percorrida durante o processo da realização deste trabalho.

A pesquisa tem como eixos temáticos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Terceira Idade. A EJA é um campo da educação cuja finalidade é garantir o direito à educação àqueles que não tiveram acesso a esta na chamada “idade regular”. Entretanto, demonstra através de sua história vários momentos de avanços e retrocessos que acabam por caracterizá-la como um campo de luta permanente pela garantia do direito à educação com qualidade.

Outra característica predominante da EJA diz respeito à diversidade que contempla em seus espaços educacionais. Podemos identificar na EJA diferentes idades, gêneros, raças e culturas. Dentre os sujeitos que freqüentam as salas de aula desta modalidade de ensino encontram-se pessoas da Terceira Idade, que estão ali em busca de algo. A escola para eles tem um significado e é importante saber o que pretendem com esta escolarização para que possamos atender suas demandas.

Inicialmente procurei tratar desses eixos temáticos buscando teorizá-los e ao mesmo tempo justificar a importância dos estudos sobre eles. O estudo em questão pretende ajudar a ampliar um pouco mais o conhecimento sobre as especificidades dos sujeitos da EJA, uma vez que conhecer mais sobre os educandos nos ajuda a oferecer uma escola de qualidade a todos que a procuram. Logo após, apresento a caminhada metodológica realizada para que esta investigação científica se fizesse possível.

1.1 - UMA BREVE HISTÓRIA DO TRATAMENTO POLÍTICO À EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ter como referência de seu início a presença dos jesuítas na catequização e na imposição cultural aos indígenas no Brasil colonial. É assim que se dá o início da história de alfabetização dos adultos no Brasil de acordo com Galvão e Soares (2004):

Os indígenas adultos foram submetidos a uma intensa ação cultural e educacional, embora os jesuítas priorizassem sua ação junto às crianças. Vale ressaltar que os

jesuítas são considerados os principais agentes educativos do Brasil desde sua chegada em 1549 até 1759, quando foram expulsos pelas novas diretrizes da economia e da política portuguesa.
(GALVÃO e SOARES, 2004, p.28 -29)

Desde este momento até hoje a EJA se caracteriza como um campo de luta pela garantia do direito à educação. Se tomarmos por base as políticas públicas em relação a esta modalidade educacional percebemos uma série de avanços e retrocessos que se alternaram durante as mudanças de governo no país.

Após a independência do Brasil, a Constituição de 1824 garantiu a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. Entretanto, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000) *o direito que nasceu com a constituição de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal.* (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.109)

Para Galvão e Soares (2004) havia, durante o período imperial, algumas ações em prol da educação de adultos. Estes autores citam como exemplo o caso de Pernambuco onde, em documentos como os da Instrução Pública e o Regimento das escolas de Instrução Primária, puderam ser constatadas referências a aulas para maiores de quinze anos. No entanto, destacam que o regimento citado permitia que o ensino de adultos fosse visto como uma missão ou uma forma de filantropia, uma vez que previa que, desde que houvesse a permissão do presidente da província, poderia haver aulas com professores que trabalhassem gratuitamente no período noturno.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), apesar da constituição da República de 1891 excluir adultos analfabetos da participação política através do voto, houve poucas ações práticas que resultassem em uma redução do analfabetismo no Brasil. Os autores afirmam que até a década de 1920 não havia uma preocupação com a Educação de Jovens e Adultos com reflexões pedagógicas ou políticas de educação mais específicas para a área.

Estes mesmos autores destacam que houve, a partir da década de 1920, uma movimentação da população e de educadores que lutavam para que o Estado se responsabilizasse pela oferta dessa modalidade de ensino. No entanto, Haddad e Di Pierro (2000) apontam que apenas no final da década de 1940 *a educação de adultos veio se firmar como um problema de política nacional.* (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.110). Para tanto, apontam o Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto na constituição de 1934, como tendo sido importantíssimo para que a educação de adultos viesse a ser visto como um problema político no Brasil.

Já em relação à década de 1960, Di Pierro (2005) explica que o movimento de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à Igreja católica e a alguns

governos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos que procuravam promover a conscientização dos alunos frente a seus direitos e desenvolver uma postura crítica em relação à realidade em que viviam para que nela atuassem a fim de transformá-la em uma sociedade mais justa. Entretanto, com o golpe militar de 1964 esse modelo educacional foi sendo sufocado, ainda que apresentasse resistências em algumas regiões, para a implementação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967 e posto em prática a partir de 1969.

Galvão e Soares (2004) relatam que o MOBRAL, apesar de ter surgido com muitos recursos, acabava não apresentando muitas exigências ao contratar os alfabetizadores: *qualquer um que sabia ler e escrever pode também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa.* (GALVÃO E SOARES, 2004, p.45). Os autores afirmam também que ainda que os métodos e os materiais didáticos tivessem semelhanças com os criados pelos movimentos de educação e cultura popular, essas eram superficiais:

No entanto, as semelhanças eram superficiais, na medida em que todo o conteúdo crítico e problematizador das propostas anteriores foi esvaziado: as mensagens reforçavam a necessidade do esforço individual do educando para que se integrasse ao processo de modernização e de desenvolvimento do País. Além disso, era um material padrozinado, utilizado indistintamente em todo Brasil. (GALVÃO e SOARES, 2004, p.46)

Ainda durante o período militar foi elaborada a Lei 5.692 de 1971 reformulando o ensino de 1º e 2º graus que também regulamentou o ensino supletivo no Brasil. De acordo com Di Pierro (2005) tal lei conferiu à suplência *a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas os ciclos da vida mais adequados à aprendizagem.* (DI PIERRO, 2005, p.1117)

A autora acima citada afirma também que com a redemocratização do país, em meados dos anos 1980, houve um clima favorável para que o sistema de ensino rompesse com o modelo de educação compensatória do ensino supletivo e, assim, desenvolvesse novas experiências de caráter inovador em EJA, baseando-se nas ações dos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960.

No entanto, Di Pierro (2005) ressalta que não houve grande repercussão desta intenção de renovação pedagógica nas redes estaduais de ensino, as quais ainda eram responsáveis pela grande maioria dos cursos destinados a esse perfil de educando na época. Os avanços ocorreram em função de iniciativas de governos locais em parceria com organizações e movimentos sociais.

Em 1985 o governo brasileiro extingue o MOBRAL e cria a Fundação Educar, que fazia parte do Ministério da Educação e tinha como função supervisionar e acompanhar

junto às instituições e secretarias, para as quais os recursos eram transferidos, o andamento de seus programas.

Com a redemocratização do país surgiu a Constituição Federal de 1988 que, em seu Artigo 208, garantiu o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito para todos, independente da idade. Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam ter sido este o mais importante feito, no terreno institucional, para a educação de jovens e adultos nesse período.

Apesar da garantia do direito ao ensino fundamental gratuito a todos pela Carta Magna de 1988, o governo federal, através do então presidente Fernando Collor de Melo extinguiu, em 1990, a Fundação Educar. Esta medida, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), foi um marco para a descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, uma vez que representou a transferência direta da responsabilidade pública com esta modalidade de educação da União para os municípios.

Em 1996 foi elaborada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394. Para Haddad e Di Pierro (2000) a lei em questão, por não ter tomado como base o projeto que foi objeto de negociação ao longo dos oito anos em que tal matéria tramitava pelo congresso, acabou por desprezar partes do acordo estabelecido anteriormente. Acrescentam ainda que a seção que se destina aos jovens e adultos “resultou curta e pouco inovadora”, pois teve como novidades a diminuição da idade para que candidatos realizassem os exames supletivos: 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio e a integração da EJA ao ensino básico comum.

A década de 1990, segundo Haddad e Di Pierro (2000) promoveu uma marginalização da educação básica de jovens e adultos. No momento em que se deveria partir para a efetivação dos direitos conquistados através das leis, a crise de financiamento e a reforma do Estado acabaram por levar o Ministério da Educação a recuar em suas *funções de coordenação, ação supletiva e redistributiva na provisão da educação básica de Jovens e Adultos* (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.124). O governo federal acabou por destinar a outras instâncias governamentais a tarefa de realizar programas de alfabetização ou elevação de escolaridade da população jovem e adulta.

Como exemplo de um afastamento por parte do Ministério da Educação em relação à EJA pode-se citar o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O PAS foi idealizado pelo Ministério da Educação, mas quem o coordenava era o Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República para promoção de ações sociais de combate à pobreza. Já o PRONERA foi idealizado através de uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério da Política Fundiária (MEPF).

Para Di Pierro (2005) o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF) foi importante para manter a educação de pessoas jovens e adultas à margem das prioridades governamentais. A reforma educacional brasileira da década de 1990, com a intenção de prevenir o analfabetismo, concentrou os recursos públicos no ensino fundamental de crianças e adolescentes. Para esta autora o FUNDEF foi o principal mecanismo para que isto ocorresse uma vez que dele foram “expurgadas” por imposição do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, as matrículas de jovens e adultos. Di Pierro (2005) acrescenta:

Rompeu-se assim o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação: embora as leis maiores assegurassem a todos o acesso e progressão na educação básica pública, gratuita e de qualidade, a focalização de recursos para a educação escolar na faixa etária de 7 a 14 anos suprimiu os meios para que as instâncias administrativas do Estado cumpram adequadamente seu dever na provisão de ensino fundamental aos jovens e adultos. (DI PIERRO, 2005, p.1123)

Com a chegada de Luis Inácio Lula da Silva à presidência do Brasil houve, ainda de acordo com Di Pierro (2005), uma mudança discursiva, mencionando a alfabetização de jovens e adultos dentre as prioridades de seu governo. O governo, através da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, lançou o programa Brasil Alfabetizado. A autora aponta alguns aspectos considerados polêmicos deste programa como a curta duração do módulo de ensino-aprendizado, a escassa ou nenhuma formação dos alfabetizadores contratados e a falta de instrumentos que acompanhem e avaliem o andamento do programa. Di Pierro (2005) destaca ainda como avanços advindos do governo Lula à inclusão da Educação de Jovens e Adultos no projeto do Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB), que veio substituir o FUNDEF.

Partindo da breve história da Educação de Jovens e Adultos descrita aqui, pode-se perceber como a EJA se configura como um campo repleto de lutas. Foram e continuam sendo necessárias lutas para que a educação seja um direito garantido, não apenas na forma de lei, mas efetivamente, a todos. A história da EJA, no que tange a seus aspectos políticos, apresenta avanços e retrocessos para se garantir o direito àquelas pessoas que não tiveram acesso à educação na “idade regular”, tê-lo na idade que lhes foi possível.

Dentre as diversas características que se atribui a esta modalidade de educação a busca constante para que o direito à educação para todos, em qualquer idade, seja efetivamente garantido é, sem dúvida, uma das principais. Garantir educação gratuita e de qualidade a todos permite que se instale nas salas de aulas de EJA outra de suas grandes marcas: a diversidade. É comum encontrarmos nas salas de EJA pessoas que diferem quanto ao gênero, raça, religião e idade. Dentre estes, estão os sujeitos desta pesquisa, ou seja, as pessoas da Terceira Idade. Antes de tratar especificamente sobre a presença da

Terceira Idade na EJA, acredito que seja importante justificar a escolha do termo Terceira Idade para tratar estes sujeitos.

1.2 - A ESCOLHA DO TERMO “TERCEIRA IDADE”

A escolha de um termo que representasse os sujeitos dessa pesquisa foi, sem dúvida, um aspecto que se destacou entre as preocupações na construção da dissertação. Ao me inscrever no processo de seleção do mestrado entreguei meu projeto com o título *A Terceira Idade volta à escola: expectativas e motivações*, mas a princípio não me questionei quanto à utilização ou não deste termo e que significados ele traria consigo. Ainda que inconscientemente, por trazer comigo o lado pejorativo que a sociedade atribui ao termo velho, preferi usar Terceira Idade.

A preocupação teve início com a aproximação da entrevista, fase final e decisiva para meu ingresso no mestrado. Tive receio de ser questionada sobre a escolha de “Terceira Idade” e não outra expressão para tratar de meus sujeitos e, naquele momento, não tinha uma explicação bem embasada teoricamente para dar-lhes. Fui aprovada e a questão de usar ou não “Terceira Idade” me perseguia.

No primeiro semestre, cursando as disciplinas obrigatórias, tive contato com o livro *Velhice ou Terceira Idade?* e imaginei encontrar ali a resposta. O livro me auxiliou na compreensão do tema, sobre os termos usados para designar pessoas nesta categoria social, mas não era o suficiente para embasar a escolha e a busca para este suporte teórico continuava. A dúvida se deveria trocar por outro termo como idoso ou velho, ou ainda usá-los como sinônimos também me ocorria.

Os sujeitos dessa pesquisa são classificados na sociedade como velhos, idosos, velhotes, pessoas de mais idade ou que pertencem à chamada Terceira Idade. Entretanto, diante de tantas terminologias para designá-los, é necessário verificar quais os possíveis significados podem estar implícitos em termos que, a princípio, se apresentam como sinônimos, que tipos de preconceitos podem carregar e em que contexto são criados e utilizados, para assim escolher entre eles qual seria o mais adequado.

Para Neri e Freire (2003) a existência de vários termos para designar a velhice se deve ao preconceito existente. Afirmam que se o preconceito não existisse não haveria necessidade de usar palavras para disfarçá-lo e que, na verdade, a conotação positiva ou negativa de cada terminologia utilizada não está neles e sim “nas razões pelas quais elas tiveram seu significado modificado”. As autoras completam:

Embora existam muitas variações sociais e individuais no que se refere ao ritmo do envelhecimento, ao significado de “velhice” e aos termos pelos quais são designadas

peças idosas, em cada época são estabelecidos critérios para agrupar categorias etárias e para demarcar o início da velhice. A sociedade não o faz com base em pura invenção, mas como resposta às mudanças evolutivas compartilhadas pela maioria das pessoas dos vários grupos etários, seja em virtude de determinação biológica, seja em virtude de determinação histórica e social. (NERI e FREIRE, 2003, p.14)

Em *A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade*, Debert (2003) afirma que a velhice não é uma categoria natural mas, como toda categoria de idade, socialmente produzida. Segundo a autora as representações sobre a velhice, assim como as da infância, juventude e adolescência, ganham significados distintos em contextos históricos e sócio-culturais diferentes. Afirma ainda que a periodização das etapas da vida se faz através de rituais simbólicos que variam de uma sociedade para outra.

As considerações de Britto da Motta (2003) em seu texto *Chegando pra Idade* vão ao encontro das de Debert (2003) uma vez que acredita que as sociedades dão significados específicos a cada etapa da vida dos indivíduos em diferentes momentos históricos. Aponta ainda que as sociedades estabelecem funções e atribuições, na maioria das vezes de forma arbitrária, aos grupos de idade na divisão social do trabalho. São arbitrárias porque muitas vezes não refletem de forma real as aptidões e possibilidades das pessoas incluídas nos grupos de referência etária determinados. Sobre esse aspecto Santa Rosa (2004) afirma:

As formas de cada sociedade encarar o processo do envelhecimento, por sua vez, também sofrem influência de seus padrões de ver e sentir o mundo, os quais estão sofrendo profundas mudanças no momento atual. Nem a juventude nem a velhice são concepções absolutas, mas interpretações sobre o curso da existência, podendo, desse modo, ser consideradas como conceitos construídos historicamente, inserido-se ativamente na dinâmica dos valores e das culturas das quais se originam. (SANTA ROSA, 2004, p.28)

Para Debert (2003) a questão da construção histórica das categorias de idade ajuda a manter ou transformar as posições sociais, pois é através dessas categorizações que se estabelecem direitos e deveres e, mais do que isso, distribui-se alguns privilégios e poderes. Esta autora aponta que foi a partir da modernidade que a idade cronológica passou a ser um fator fundamental na organização social e que coube ao Estado moderno a função de organizar o curso de vida: *a regulamentação estatal do curso de vida está presente do nascimento até a morte, passando pelo sistema complexo que engloba as fases de escolarização, entrada no mercado de trabalho e aposentadoria*. (DEBERT 2003, p.59).

Santa Rosa (2004) concorda com Debert (2003) quanto a cronologização das categorias de idade a partir da modernidade. Acrescenta ainda que a divisão das fases da vida em categorias distintas está interligada à expectativa de vida de uma determinada sociedade. Assim, a expectativa de vida da sociedade pré-histórica, na qual as pessoas, em sua maioria, não passavam dos dezoito anos e da sociedade moderna, em que as pessoas atingem uma média de 85 anos, determina diferentes demarcações nos estágios da vida.

A representação do velho como alguém debilitado ou incapaz está ligada a esta forma de organização social que delimita para cada grupo etário sua função social. Ao velho cabe a aposentadoria, o nada fazer, a margem do mundo produtivo. Essa é uma visão sobre a velhice que certamente não contempla a todos que tem sua idade cronológica na faixa dos 60 anos ou mais de idade. Para Petrus, Roman e Trilha (2003) as pesquisas realizadas em torno de uma bibliografia especializada sobre as categorias de idade, sejam referente à infância, juventude ou ao idoso, às vezes contém “estereótipos equivocados ou negativos”. Afirmam, por exemplo, que definições que se referem aos idosos como pessoas com pouca capacidade para trabalhar ou para se locomoverem acabam por influenciar as ações sociais e educativas destinadas aos idosos.

Para Santa Rosa (2004) a fase atual, seja ela pós-modernidade ou a transição para esta, vem revertendo a padronização e o ordenamento do curso de vida uma vez que tem ocorrido o esfacelamento das grades etárias e dos papéis sociais destinados a cada uma delas. No caso da velhice, por exemplo, a autora afirma que esta foi desconstruída na medida em que características físicas e cognitivas antes tidas como próprias desta fase da vida tem sido *analisadas como anormalidades, como entidades clínicas individualizadas e distintas do processo de envelhecimento em si mesmo, que deve transcorrer com o mínimo de declínio*. (SANTA ROSA, 2004, p.30). Há mudanças, sobretudo no estereótipo do idoso que se transforma do idoso doente, senil, incapaz, para o idoso ativo, que trabalha, viaja, se diverte e produz mesmo após a aposentadoria.

Tais mudanças sociais apontam para transformações na forma de pensar e designar as pessoas acima de 60 anos de idade. Santa Rosa (2004) conclui que o termo Terceira Idade veio como sinônimo desse envelhecimento ativo, típico da fase atual. Portanto, velhice não deve ser confundida com Terceira Idade, sendo necessária a distinção entre os “idosos jovens e idosos velhos”. O que era considerado velhice passa agora a ser considerada agora como “quarta idade”, com as características de decadência física e cognitiva.

Peixoto (2003) tem a intenção de traçar a trajetória da formulação pública dos termos, conceitos ou noções vinculadas ao envelhecimento, buscando entender as nuances das representações sociais francesas e brasileiras a respeito dessas categorias. Para tanto, elabora uma espécie de histórico dos casos francês e brasileiro acerca das terminologias usadas para designar pessoas de mais idade.

Segundo a mesma autora, a representação social do idoso variou ao longo do tempo de acordo com as mudanças sociais e suas respectivas exigências por políticas para a velhice. A França do século XIX tratava, de forma diferente, pessoas acima de 60 anos de acordo com sua posição social. Os velhos eram aqueles pertencentes à classe social mais baixa, os despossuídos, os mais pobres, ou seja, os que não possuíam *status* social. Já aos maiores de 60 anos pertencentes às classes mais altas, detentores de bens, eram

chamados de idosos. Segundo ela, a noção de velho era relacionada à decadência e à incapacidade para o trabalho.

Neste texto, Peixoto (2003) esclarece ainda que se o termo idoso serviu para tornar os velhos pessoas mais respeitadas. Estes foram ainda mais valorizados com a criação da aposentadoria, pois assim conseguiram um *status* social reconhecido. A aposentadoria traz novos hábitos e daí emerge uma luta contra os termos velho e velhote, surgindo o termo Terceira Idade. Esta terminologia está relacionada ao envelhecimento ativo, independente e com atividades dinâmicas.

No entanto, a autora acima referida, deixa claro que “Terceira Idade” não é apenas um substituto para o termo velhice uma vez que esta expressão surgiu como produto da universalização da aposentadoria e do surgimento de diversos setores para tratar as pessoas que se encontram nesta etapa da vida, sejam eles relacionados à alimentação, exercícios físicos especializados ou a necessidades culturais, sociais e psicológicas específicas. A autora alerta ainda que a expressão Terceira Idade, que se destina aos idosos com uma vida ativa e autônoma, acabou por gerar também, na França, a necessidade de se falar na Quarta Idade relacionada às pessoas geralmente acima de 75 anos e ligada à imagem dos velhos com incapacidades e decadentes.

Em relação ao caso brasileiro, Peixoto (2003) atenta para o fato de que este se assemelha muito ao francês e que as mudanças na terminologia da velhice chegaram aqui na década de 60. Apesar de haver mudança na expressão para tratar as pessoas de idade avançada, o Brasil não apresentou, de imediato, uma preocupação com a melhoria de qualidade de vida desta população ou um projeto de proteção à velhice. A Constituição brasileira de 1988 foi a legislação que pela primeira vez se preocupou com a questão da velhice, seguida da criação do Estatuto do Idoso, no ano de 2003, na intenção de garantir alguns direitos a estas pessoas.

Britto da Motta (1999), em sua tese de doutorado, aponta que a expressão Terceira Idade é *uma invenção capitalista para discutir e justificar uma nova gestão de vida dos velhos trabalhadores, os sem herança ou patrimônio* (BRITTO DA MOTTA, 1999, p.14). Acrescenta ainda que não houve demora para que tal termo se estendesse à classe média pois foi com ela que o termo adquiriu “plena expressividade” já que esta tem alguma renda para ser aplicada em atividades culturais e de lazer, atividades as quais o termo designa como próprias desta etapa da vida.

Neri e Freire (2003) consideram o significado da expressão Terceira Idade como sendo metafórico uma vez que foi criado na França para se referir às pessoas que estavam se aposentando. Para tais autoras esta expressão soaria melhor que velhice para designar uma categoria emergente de pessoas que se aposentavam por volta dos 45 anos de idade, com boa saúde e uma perspectiva de vida bem maior que a das gerações anteriores.

A expressão Terceira Idade acabou por criar um novo mercado para os “jovens velhos”, como atividades relacionadas ao turismo, produtos de beleza, produtos alimentares, gerontológicos e geriátricos. Sobre esta nova imagem relacionada à velhice Bobbio (1997), ao falar das mensagens televisivas, afirma:

Nessas mensagens não o velho, mas o ancião, termo neutro, aparece bem apessoado, sorridente, feliz de estar no mundo porque pode enfim desfrutar de um tônico particularmente fortificante, ou de férias particularmente atraentes. E assim também ele se transforma em um celebradíssimo membro da sociedade de consumo, trazendo consigo novas demandas de mercadorias. (BOBBIO,1997, p.25,26)

A partir do estudo destes autores acerca dos termos utilizados para designar pessoas acima de 60 anos em diferentes contextos históricos, culturais e sociais, e ressaltando a dificuldade em delimitar quem são os que chamamos de velhos, velhotes, idosos ou pessoas da Terceira Idade, procurei definir que terminologia seria mais adequada para usar nesta pesquisa. Apesar de não haver uma rígida definição em relação aos termos aqui apresentados, escolhi a terminologia Terceira Idade.

A escolha se deve ao fato de levar em consideração o contexto social em que vivemos e principalmente por se tratar de pessoas que estão ativas e voltando à escola em busca de algo para melhorar sua vida. Acredito que para tais pessoas a definição de Terceira Idade, de acordo com o texto de Peixoto (2003), é que caracteriza melhor sua etapa de vida.

1.3 - A TERCEIRA IDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em salas de aula de Educação de Jovens e Adultos podemos perceber a presença de pessoas pertencentes à Terceira Idade. Esta presença está relacionada a uma conjunção de fatores: o aumento da expectativa de vida da população brasileira, a criação de leis que garantem direitos a esta parcela da população e a ampliação da oferta gratuita de escolas de educação de jovens e adultos, dentre outros.

Tem se observado no Brasil um aumento da expectativa de vida da população, o que acarreta um aumento do número da população idosa no país. De acordo com o censo do ano de 2000, havia no Brasil mais de 15 milhões de pessoas idosas. A previsão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE) é de que em 2008 serão 24 milhões de pessoas acima dos 60 anos de idade. Dados estatísticos apontam ainda que em 2020 nosso país ocupará o sexto lugar, no mundo, no que tange ao número de idosos.

No entanto, Debert (1999) destaca que as preocupações com o envelhecimento populacional não devem ser reduzidas apenas aos aspectos demográficos e que estudos que tratam deste tema não se devem simplesmente ao aumento do número de pessoas acima de 60 anos na população. A preocupação de estudiosos do assunto hoje em dia é garantir a essa população boas condições de vida. Esta preocupação aumenta quando se trata de um país como o Brasil no qual há grandes desigualdades sociais.

De acordo com Lobato (2004) envelhecer com dignidade não é uma responsabilidade individual, mas coletiva, já que implica na criação de políticas públicas e na garantia de acesso dos idosos a tais políticas. Para esta autora, a velhice, assim como as outras idades da vida, não se dá de forma igual para todos de uma mesma sociedade, uma vez que é determinada por um conjunto de fatores como a classe social a que o indivíduo pertence, questões de gênero, raça e etnia.

Em relação às políticas públicas Lobato (2004) refere-se à criação, na década de 1990, da Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842, de 04/01/1994) que explicitava em seu artigo 3º o dever da família, da sociedade e do Estado de assegurar o direito à cidadania de pessoas idosas, garantindo sua participação na comunidade, na defesa da dignidade, do bem-estar e do direito à vida dos idosos. A referida autora aponta também a elaboração, em 1998, da Política Nacional da Saúde do Idoso (PNSI) que tinha como objetivos a busca por um envelhecimento saudável, a preservação das capacidades funcionais e a autonomia e a qualidade de vida desta população. E ainda a aprovação, em 2003, do Estatuto do Idoso que incorporou, segundo a autora, grande parte das diretrizes da Política Nacional do Idoso.

Laranja (2004), analisando o Estatuto do Idoso, dentre outros o artigo 21 do capítulo V (Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer), defende que este documento tem como ênfase integrar o idoso à cultura moderna, especialmente no que diz respeito aos avanços tecnológicos. Afirma que este Estatuto pretende preservar a pessoa idosa no tempo presente, uma vez que a mantém sintonizada com o progresso, fazendo com que se sinta parte do mundo e possa não só contribuir, mas também atuar neste. O autor ainda completa:

Nesse ponto, o Estatuto estabelece um comando normativo geral a ser observado por toda a sociedade em relação ao idoso, e simultaneamente garante a oportunidade de manter nele a auto-estima, fazendo-o sentir-se útil. Não sem razão, o **Parágrafo 2º** afirma que os idosos devem participar das comemorações de caráter cívico ou cultural, para a transmissão de seus conhecimentos e vivências às demais gerações, e assim preservar a memória e identidade culturais. (LARANJA, 2004, p.40. Grifo do autor).

A criação de políticas públicas que garantam uma melhoria na qualidade de vida das pessoas acima dos 60 anos de idade pode ter contribuído para que estas pessoas venham

a ocupar os bancos escolares de EJA atualmente. Isto porque com tais políticas, o idoso se vê amparado em seus direitos.

Outra lei que pode ter contribuído para a presença destes sujeitos nas salas de aula é a gratuidade nos transportes coletivos públicos urbanos e semi-urbanos para pessoas acima dos 65 anos de idade. Esta gratuidade foi assegurada nacionalmente através do Artigo 39 do Capítulo X do Estatuto do Idoso.

O benefício da gratuidade em transporte coletivo para pessoas acima de 65 anos de idade é garantido a todos idosos nesta faixa etária, independente da condição financeira em que se encontra, mas certamente, veio beneficiar principalmente idosos das classes menos favorecidas. Esta lei permite à pessoas com baixa condição financeira - grande parte dos educandos de EJA, os quais, em sua maioria, pertencem a classes populares - ter acesso a locais como a escola, sem nenhum ônus financeiro com sua locomoção. Para muitos, ter que gastar com o deslocamento casa-escola poderia comprometer parte do orçamento doméstico afastando assim, mais uma vez, este sujeito da escolarização.

As políticas que vêm sendo criadas em favor das pessoas idosas estão em consonância com o modelo exigido pela sociedade atual – a qual vem envelhecendo, mas que necessita de um envelhecimento com qualidade de vida. O velho de hoje não é mais o velho de décadas atrás. Segundo Santa Rosa (2004) houve uma mudança na imagem do idoso que passou de um idoso doente, senil e decrépito para um idoso ativo, que trabalha, viaja e desfruta da vida se divertindo normalmente. A partir desta nova realidade surge o conceito de velhice bem sucedida o qual, para esta autora *é concebido a partir de contextos culturais específicos de certos grupos sociais com certa representação da vida humana e dos limites do homem para intervenção no corpo humano e representa o fim das divisões tradicionais e estanques entre as faixas etárias.* (SANTA ROSA, 2004, p.30).

Para Néri e Cachioni (1999) o conceito de velhice bem sucedida possui três conotações. A primeira delas está vinculada à idéia da realização do potencial individual para que se alcance o bem estar físico, social e psicológico tendo este sido avaliado pelo indivíduo e por seu grupo de idade. A segunda relaciona-se a um funcionamento aproximado com o da média da população mais jovem quanto a atividades referentes às práticas médicas, cosméticas, físicas, sociais e educacionais destinadas a preservação da juventude e promoção de envolvimento dos idosos em atividades julgadas como sendo apropriadas a eles. A terceira conotação diz respeito à manutenção de competências e domínios condizentes com uma vida saudável.

Freire (2003), ao discutir sobre este tema, percebe dentre os indicadores de envelhecimento bem-sucedido está a satisfação com a vida como sendo uma das referências mais estudadas. Para ela, a satisfação com a vida na velhice mantém-se elevada especialmente quando os sujeitos que se encontram nesta etapa vital se

empenham em alcançar metas significativas para eles e em manter ou restabelecer seu bem-estar psicológico.

Já Santos e Sá (2003) apontam um conjunto de elementos que devem ser levados em conta ao se pensar em envelhecer com qualidade de vida. Dentre estes, citam a situação econômica, as providências tomadas para que se permita o desenvolvimento e a adaptação da pessoa por meio da educação continuada e das adaptações sociais e ainda questões relativas à plasticidade individual e social quanto à velhice. No que tange à educação afirmam: *a educação, portanto, é um dos meios para vencer os desafios impostos aos idosos pela idade e pela sociedade, propiciando-lhes o aprendizado de novos conhecimentos e oportunidades para buscar seu bem-estar físico e emocional.* (SANTOS E SÁ, 2003, p.93).

Outro elemento que pode ajudar a pensar sobre a presença de pessoas da Terceira Idade nas salas de EJA foi a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada no ano de 1997 em Hamburgo. Esta conferência proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida. Di Pierro (2005), ao abordar o tema, chama a atenção para o fato de que no Brasil, até então, não havia consenso em torno do paradigma da educação ao longo da vida proclamado na V CONFINTEA. Di Pierro (2005) ainda comenta:

A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre as gerações, as quais a educação de jovens e adultos pode ajudar a reduzir.
(DI PIERRO, 2005, p.1119)

Outro aspecto que merece destaque nesta discussão é a existência de escolas de Educação de Jovens e Adultos gratuitas, não só preocupadas com a alfabetização mas também com a continuidade dos estudos dos educandos para a conclusão de, pelo menos, a educação básica. Se enquanto estavam na “idade regular” para escolarizar-se, não tiveram acesso à escola para concluir seus estudos, hoje na Terceira Idade, têm na EJA o lugar destinado à realização desta escolarização.

Um bom exemplo neste sentido encontra-se no parecer aprovado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) - CNE/CEB/11/2000 - sobre as diretrizes curriculares para Educação de Jovens e Adultos. O documento referido apresenta a preocupação desta modalidade de ensino com as pessoas da Terceira Idade, demonstrando que a EJA é o espaço destinado para levar o direito à educação, antes negado, a estes sujeitos.

O parecer CNE/CEB/11/2000 destaca a Educação de Jovens e Adultos como uma promessa de desenvolvimento para todas as pessoas, de todas as idades. Segundo este a

EJA possibilitará a adolescentes, jovens, adultos e idosos *atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura*. O parecer, ciente do crescimento da expectativa de vida da população no Brasil e, conseqüentemente, do crescimento do número de idosos em nossa sociedade, tendo em vista as pouquíssimas opções destinadas à pessoas da Terceira Idade para que estas desenvolvam seus potenciais e suas experiências de vida, ressalta como atribuições da EJA:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (Parecer CNE/CEB/11/2000, p.11. Grifos do relator)

No entanto, apesar destes fatores contribuírem para se justificar a presença da Terceira Idade na Educação de Jovens e Adultos, eles não explicam por que estas pessoas decidiram buscar por esta escolarização. Houve, portanto, a necessidade de buscar elementos, através da vivência e da experiência de pessoas que nesta fase da vida freqüentam salas de aula desta modalidade de ensino, para se tentar chegar a conclusões acerca das questões que movem esta investigação científica.

As pesquisas que tratam da Educação de jovens e adultos vêm crescendo a cada dia. No entanto, temas que comunguem os eixos temáticos a Terceira Idade e a EJA ainda têm sido estudados de forma incipiente. É verdade que cada vez mais estudos vêm surgindo preocupados em investigar estes dois temas, mas as lacunas ainda existem.

Haddad (2000), tratando do estado da arte nas pesquisas de EJA no Brasil entre os anos de 1986 e 1998, analisou 183 produções científicas nesta área. Dentre os vários temas abordados estavam os que se relacionavam aos alunos da EJA, contando 48 pesquisas, sendo 3 teses de doutorado e 45 dissertações de mestrado. As pesquisas tratavam em sua maioria de questões referentes ao aluno trabalhador – no total de 16 - e à alfabetização – 11 títulos. No que tange ao recorte etário, apenas duas trataram dos jovens na EJA: a pesquisa de Maria Virgínia de Freitas intitulada *Jovens no ensino supletivo: diversidade de experiências* e a de Maria Ornélia da S. Marques cujo título é *Os jovens na escola noturna: uma nova presença*. Em relação às pessoas da Terceira Idade não houve nenhum registro.

Na busca por pesquisas que tratassem do tema da Terceira Idade vinculando-o à educação verifiquei as apresentações ocorridas em dois grandes congressos da área de educação que contemplam pesquisas na área de EJA: As reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Congresso de Leitura do Brasil (COLE).

Ao pesquisar as reuniões da ANPED ocorridas entre os anos de 2000 a 2006, encontrei na 28ª Reunião, de 2005, entre os 15 trabalhos a serem apresentados no Grupo de Trabalho sobre Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18), a pesquisa realizada por Ana Paula Cordeiro, que tratava de pessoas idosas, intitulada *O Idoso e a criação teatral através do lúdico e da Memória*.

Ao pesquisar o COLE pude perceber um maior número de pesquisas relacionando pessoas da Terceira Idade e educação. Há registro da apresentação de Marlene Dias no COLE, do ano de 2001, com o trabalho *A ação do ler e escrever na reconstrução da identidade social do idoso* e em 2005 com a apresentação de Simone da S. Lopes e Michelle M. Abreu tratando do tema *Ressignificando a cultura: a construção da autoria na Terceira Idade*.

No último COLE, realizado neste ano, houve três apresentações referindo-se à Terceira Idade: *Rememorando histórias de vida na educação de idosos: uma abordagem subjetiva*, de Ludmila G. Noronha e Ana Cristina S. Dias; *O resgate da cidadania do idoso mediada pela educação* de Rita de Cássia Oliveira e Flávia da Silva Oliveira, além da minha apresentação apontando alguns resultados, até então obtidos, com a pesquisa que aqui discuto.

Entretanto, apesar de haver um acréscimo de pesquisas em congressos de educação que tratem da Terceira Idade, as lacunas ainda existem. As pesquisas que até agora citei discutem a relação da Terceira Idade e a educação em outros aspectos diferentes dos que esta pesquisa se propõe. Tratam do idoso em atividades como o teatro, como o trabalho de Ana Paula Cordeiro, ou a utilização da história oral para ressignificar o ato educativo destes sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, como no caso da pesquisa de Ludimila Noronha e Ana Cristina Dias. Buscam ainda, como na pesquisa de Rita de Cássia Oliveira e Flávia da S. Oliveira, traçar o perfil do idoso que frequenta a Universidade Aberta para a Terceira Idade na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UATI/UEPG) no Paraná.

A educação de pessoas idosas em Universidades da Terceira Idade vem sendo abordada em diversas produções científicas. Um exemplo é a dissertação de mestrado de Maria Luiza Couto Teixeira, que tem como título *A lição do amadurecer: leitores numa escola de Terceira Idade*, e teve como objetivo investigar o uso que estes sujeitos destinam à sua capacidade de leitura, realizada no Programa UFJF/Terceira Idade da Universidade Federal de Juiz de Fora.

É possível saber a respeito de outros trabalhos relacionados às Universidades da Terceira Idade através do capítulo *Velhice bem sucedida e educação* de Neri e Cachioni (1999) presente no livro *Velhice e Sociedade*. Dentre estes pode ser destacado o trabalho de Rahal (1994) *Faculdade da Terceira Idade de São José dos Campos – Reflexos na vida*

de seus alunos. O pesquisador investigou 70 alunos desta faculdade com o objetivo de identificar como as atividades desenvolvidas no programa refletiram-se nas relações familiares e sociais dos participantes. Destaca-se também o trabalho de Pizzolato (1995) que trata do ensino e aprendizagem de inglês com alunos desta faixa etária com o título *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês)*.

O capítulo de Néri e Cachioni (1999), anteriormente citado trouxe ainda o trabalho realizado na Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica do Paraná sobre o estilo e as estratégias de aprendizagem de 30 alunos do programa com idade entre 57 e 75 anos, de Castilhos, Cruz e Amorim (1997) intitulado *A mulher no contexto universitário*.

O mesmo capítulo destacou também trabalhos que investigaram os motivos que levariam pessoas da Terceira Idade a procurarem este tipo de curso. A pesquisa de Néri (1996) realizada na Universidade da Terceira Idade da Puc-Campinas desejava saber os motivos que levaram 437 adultos e idosos a procurarem este programa. Esta foi uma das pesquisas que fez parte de um conjunto de investigações sobre o impacto de freqüentar tal tipo de curso na vida de seus participantes.

Néri e Cachioni (1999) apresentam também o trabalho de Peixoto (1997) que realizou uma pesquisa na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com 250 alunos de ambos os sexos, desejando também saber os motivos que os levaram àquele curso. A grande maioria das pesquisas constatou que os principais motivos que levam pessoas da Terceira Idade a freqüentar as Universidades abertas à Terceira Idade são: fazer novas amizades, sair do isolamento social, atualizar-se, investir no próprio conhecimento e ocupar o tempo.

No Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, em 2005, Sabrina Tunes Fonseca defendeu sua dissertação de mestrado, *A construção de um grupo de idosas de baixa renda sobre o eixo do trabalho: um estudo do grupo de convivência*. Neste trabalho, Sabrina T. Fonseca (2005) investigou um grupo de convivência, na cidade de Sete Lagoas, formado por idosas de camada popular, procurando reconstituir a história deste grupo no qual estas mulheres se juntaram e, a partir de seus aprendizados, foram realizando trabalhos para garantir uma remuneração. A pesquisa, portanto, trata da educação de idosos, em um ambiente não escolar.

A existência destas pesquisas relacionando educação e a Terceira Idade contribuem para compreendermos melhor esta fase da vida. Auxiliam, ainda, a pensar sobre de que forma a sociedade brasileira pode criar mecanismos que garantam mais qualidade de vida a estes sujeitos já que o número de idosos no país vem crescendo a cada dia. Tais pesquisas levam também a perceber que as pessoas idosas têm procurado pela educação em vários

locais, seja em grupos de convivência, seja em universidades da Terceira Idade ou em salas de aula de EJA.

No entanto, estudos que tratam especificamente do que os levam a freqüentar uma escola de Educação de Jovens e Adultos, no segundo segmento, como me propus, não foram encontrados nesta pesquisa que realizei sobre as produções acerca da relação entre a Terceira Idade e educação. Há, portanto, a necessidade de se discutir, uma vez que os integrantes da Terceira Idade se fazem presentes nas salas de aula de EJA, correspondentes ao período de escolarização de 5ª à 8ª série, o que estariam buscando neste espaço e em que medida o que encontram está lhes satisfazendo. Neste sentido a necessidade de questionar os próprios sujeitos que vivenciam esta experiência de escolarização fez-se necessária.

A seguir, descrevo o caminho percorrido até que pesquisa se concretizasse.

1.4 - METODOLOGIA

A pesquisa realizada enquadra-se no perfil de uma pesquisa qualitativa uma vez que pretende investigar quais motivações levam pessoas da Terceira Idade a voltar à escola e que significados esta escolarização tem para estes sujeitos. O paradigma qualitativo, de forma geral, é aquele que afirma que as pessoas agem de acordo com suas crenças, suas percepções do mundo, seus sentimentos e valores e que seu comportamento expressa um sentido e um significado que precisa ser desvelado já que nunca se apresentam de forma imediata ao pesquisador.

Portanto, neste paradigma o papel do pesquisador faz-se de grande importância já que ele precisa promover, através de escolhas metodológicas apropriadas e de sua atuação como tal, o desvelamento dos sentidos e significados em relação ao fato que investiga.

Mazzotti & Gewandsznajder (2002) vão ainda mais longe em relação à importância do pesquisador ao afirmarem: *que podemos destacar o fato de se considerar o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade de contato direto e prolongado com o campo, para poder se captar os significados dos comportamentos observados.* (MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER 2002, p.132).

Outra característica importante das pesquisas qualitativas está relacionada à necessidade de se realizar descrições detalhadas das situações, das pessoas, das interações e dos comportamentos durante as entrevistas e ainda fazer citações literais do que os entrevistados dizem e dos documentos consultados.

Para a realização da pesquisa foi necessária uma combinação de instrumentos metodológicos que teve como elementos principais² a análise de documentos escolares, entrevista semi-estruturada e observação dos sujeitos no momento das entrevistas.

As análises de documentos escolares possibilitaram identificar os possíveis alunos a serem entrevistados. Foi necessário, para tanto, pesquisar as fichas que continham os perfis dos alunos, como as de matrícula, e algumas informações registradas em cadernos de turma. Nesses cadernos estavam registradas certas informações pessoais que poderiam ser importantes para a definição dos sujeitos.

As entrevistas semi-estruturadas seguiram um questionário padrão previamente elaborado na forma de um guia na intenção de que as questões fossem respondidas de forma mais livre pelo entrevistado. Sem perder de vista, porém, o papel da pesquisadora de não permitir que as questões relevantes fossem respondidas de modo muito superficial e nem que os relatos do entrevistado fossem interrompidos. As entrevistas foram registradas com o auxílio de um gravador e logo depois transcritas.

A observação destacou-se como um importante elemento metodológico já que se sabe que o local da entrevista, a presença de outras pessoas e as características relacionadas ao comportamento do entrevistado, no momento da entrevista, podem interferir nas respostas. Foram observadas as sensações e expressões que os entrevistados deixavam transparecer em relação a cada tema abordado ou ao ambiente em que estávamos e ainda em relação às pessoas que estavam presentes no momento das entrevistas. Essas pessoas eram, em sua maioria, familiares e, em menor parte, amigos, que se faziam presentes nas falas dos entrevistados.

Entretanto, cabe ressaltar que os resultados aqui apresentados se concretizaram a partir das narrativas construídas pelos próprios sujeitos. Foi a partir da narrativa da vida, das experiências e visões de mundo dos entrevistados que se pretendeu analisar que motivações que os levaram a buscar a escolarização nesta etapa da vida uma vez que, apesar de algumas dificuldades, persistem neste desejo. E ainda, que expectativas tiveram e ainda têm em relação à escola que freqüentam e o que de novo ela lhes apresenta.

1.4.1 - Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa encontra-se no campo da EJA, o qual diz respeito à educação de jovens e adultos pouco ou não escolarizados. Sujeitos que não tiveram direito à escolarização na “idade regular”, ou seja, quando crianças ou adolescentes.

² Considero que os instrumentos metodológicos citados aqui foram tidos como os principais utilizados para a realização da pesquisa, mas não foram os únicos meios de coleta de dados. Para obter maiores informações sobre os alunos, e assim escolher os entrevistados, foi necessário uma conversa inicial por telefone.

Foram escolhidos alunos que estão cursando cada um dos três anos que totalizam o curso de ensino fundamental, assim como ex-alunos do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do Segundo Segmento³ (PROEFII), que continuam seus estudos no nível médio. Entretanto, os sujeitos dessa pesquisa, além de participarem de um curso de EJA, no caso o PROEF II, caracterizam-se ainda por serem integrantes da Terceira Idade.

Fez-se necessário escolher um critério que caracterizasse e indicasse os alunos que fariam parte da categoria “Terceira Idade” para que dentre esses fossem escolhidos os sujeitos da pesquisa. Seria definido pelas características físicas? Pela auto-definição dos futuros entrevistados como tal? Ou pelo recorte etário? Se fosse pelo recorte etário, qual seria a idade que determinaria que uma pessoa faz ou não faz parte da Terceira Idade?

1.4.2 - Os integrantes da Terceira Idade

Para estabelecer quem seriam os sujeitos da pesquisa, foi necessário um estudo sobre as definições das etapas da vida, em especial sobre o envelhecimento humano. Este estudo me auxiliou a compreender melhor meus sujeitos bem como as dificuldades em determinar o pertencimento de uma pessoa a uma certa categoria das idades da vida.

O envelhecimento da população mundial vem sendo discutido por várias áreas do conhecimento e constitui uma preocupação para toda a sociedade uma vez que o crescimento do número de idosos reflete na economia, nas ações políticas e na própria organização social. No entanto, apesar de toda carga social, o processo do envelhecimento se caracteriza pela individualidade e suscita em cada indivíduo que se aproxima, ou se encontra nesta fase da vida, questionamentos, preocupações e reações diversas frente a este fato.

Debert (2003) aponta que as pesquisas antropológicas que tratam das etapas da vida, e da velhice em particular, são complicadas pela dificuldade que se tem em precisar os limites de cada etapa. Esta autora afirma que muitas vezes é através da aparência ou da auto-definição dos pesquisados que se tem a classificação.

No entanto, Britto da Motta (2003) alerta para a dificuldade que as pessoas têm em definirem-se como velhos, uma vez que a velhice está sempre associada à decadência e à proximidade da morte. Esta autora também ressalta outro ponto importante ao afirmar que a dificuldade encontra-se principalmente no fato de que, apesar de as pessoas terem idades aproximadas ou pertencerem à mesma geração, isso não garante a elas as mesmas características em relação à resistência física, saúde, inteligência e nem em relação à qualidade de vida.

³ O Projeto de Ensino fundamental de Jovens e Adultos do Segundo Segmento (PROEF II) será explicado de forma mais detalhada no item sobre a escolha do campo.

Freire (2003) afirma, em seu texto *Envelhecimento bem sucedido e bem-estar psicológico*, que os indivíduos envelhecerem de forma muito diferenciada: *pode-se dizer que o envelhecimento humano é um processo individual e diferenciado em relação às variáveis mentais, comportamentais e sociais.* (FREIRE, 2003, p.24)

Luciana Branco da Motta (1999), em *Repercussões médicas do envelhecimento*, destaca que o envelhecimento é um fenômeno universal que ocorre com todos os indivíduos, órgãos e sistemas. Concorda e ressalta que as modificações nos organismos ocorrem de forma diversificada em cada pessoa. E acrescenta que definir o envelhecimento não é uma tarefa fácil, uma vez que não se resume ao transcorrer do tempo. Para ela, o envelhecimento é um processo dinâmico, progressivo e irreversível, que se manifesta no campo biológico, psíquico e social.

O processo de envelhecimento está interligado a diversos outros fatores que vão contribuindo para que se faça de cada envelhecimento humano um caminho único. Pensando de uma forma mais macro, uma pessoa que vive em um país desenvolvido envelhece de forma diferente de outra que vive em um país em desenvolvimento. Assim também ocorre com alguém que viveu em uma zona rural trabalhando com agricultura, debaixo de sol e chuva, que provavelmente terá um envelhecimento diferenciado de outro que viveu em uma cidade trabalhando, por exemplo, dentro de um escritório.

Mas o processo de envelhecimento pode ser diferenciado através de fatores de ordem mais micro, e até em muitas das vezes, de ordem subjetiva. Um fator importante que deve ser levado em conta quando se fala em envelhecimento é o poder aquisitivo. Alguém com um padrão de vida economicamente mais elevado provavelmente teve acesso a cuidados com a saúde e com o corpo que outros, com baixo poder aquisitivo, não puderam usufruir. Como exemplos podem ser citados o acesso a bons médicos, uma boa alimentação, viagens e passeios, além de outros elementos que interferem diretamente na qualidade de vida de cada um.

No entanto, a qualidade de vida não está vinculada somente à questão financeira. Questões de ordem familiar são importantíssimas para se definir a qualidade de vida de uma pessoa. Sendo assim, uma pessoa com uma família mais harmoniosa chegará a Terceira Idade com desgastes físicos e emocionais menores do que aquelas que tiveram que enfrentar vários problemas familiares durante a vida. Uma outra questão importante é a saúde. Muitas pessoas passam pela vida com uma saúde precária, o que pode contribuir para um envelhecimento precoce.

Existem, portanto, diferentes tipos de envelhecimento dentre os quais pode-se citar o envelhecimento biológico. Este pode ser definido, de acordo com Motta (1999), como uma série de modificações morfológicas, psicológicas, funcionais e bioquímicas que ocorrem com o passar do tempo nos seres vivos. Caracteriza-se pela progressiva perda da capacidade de

adaptação e de reserva funcional do organismo. Este é, hoje em dia, o tipo de envelhecimento mais discutido pela ciência. Cada vez mais percebemos novas pesquisas abordando temas relacionados ao retardo do envelhecimento do organismo humano. São estudos que dizem respeito à alimentação, exercícios físicos, formas para manter a mente ativa, etc.

Motta (1999) discute também o envelhecimento fenomenológico o qual se refere à percepção subjetiva da própria idade. Trata também do envelhecimento do ponto de vista social, que reflete uma interação entre fatores individuais e sociais, relacionado às funções que as sociedades determinam como próprias de cada etapa da vida tais como estudo, trabalho, casamento e aposentadoria dentre outros.

O reconhecimento de si como alguém que se encontra na velhice pode se dar tanto pelas mudanças nas relações sociais, como aposentadoria e falta de uma função social que antes ocupava, como pelos sintomas gerados no próprio organismo. As manifestações orgânicas em relação ao envelhecimento ocorrem externamente com a constatação de um grande número de cabelos brancos e rugas, por exemplo. Mas também internamente gerando, em alguns casos, dificuldades de locomoção, lapsos de memória e maior lentidão na realização das tarefas que faziam parte de seu cotidiano.

Envelhecer pode se tornar um processo complicado para o ser humano pelos estigmas, estereótipos e preconceitos que a sociedade impõe a quem chega a esta fase da vida. A imagem do velho, muitas vezes liga-se à decadência e à inatividade e sendo reforçada pelos lugares destinados a estes sujeitos na sociedade atual. O velho não tem uma função de destaque na sociedade industrial, capitalista e competitiva em que vivemos. O que ocorre, em alguns casos, é que a pessoa passa a se ver como um ser à margem dos acontecimentos sociais.

Ao longo da história e em cada sociedade notamos que os valores atribuídos e a forma como se caracteriza cada etapa da vida sofrem modificações. De acordo com Adler (1999) até a Revolução Francesa, quando as pessoas consideradas idosas tinham entre 35 e 40 anos, elas eram mais valorizadas socialmente e detinham um poder quase divino. A partir da Revolução Industrial esse quadro apresentou mudanças: dava-se aí o início da depreciação da figura do idoso. Afinal, a partir de então, a sociedade passou a valorizar aquele que produz, procria e consome.

Veras (1999), na introdução ao livro *Terceira Idade: alternativas para uma sociedade em transição*, afirma que a aposentadoria tem sido o selo da velhice e da inutilidade social. O autor destaca os termos inativo ou aposentado, os quais levam à formação do estereótipo de que o indivíduo nesta condição não tem nenhuma atividade ou que permanece sempre em seus aposentos esperando a morte chegar. Veras (1999) ainda acrescenta que a passagem de um período ativo, no trabalho, para o de aposentado, que ocorre muitas vezes

com uma deterioração do padrão de vida e sem reconhecimento social, pode gerar graves conseqüências econômicas e sociais. Além disso, pode trazer conseqüências pessoais como maior tendência ao alcoolismo, perda do sentido da vida e sentimento de inutilidade, dentre outras.

Em uma sociedade industrial e capitalista como a nossa o homem é preparado para o trabalho desde cedo. Ainda criança inicia-se o processo de preparação para a escolha de uma profissão. Até mesmo alguns brinquedos incentivam o desenvolvimento de suas “habilidades profissionais” como, por exemplo, brinquedos com aparelhagem de médicos, com ferramentas para os meninos, bonecas com acessórios de salão de beleza, dentre outros. Quando chegam ao período de escolarização, é reforçada a necessidade de escolher um caminho a seguir para o mercado de trabalho.

O trabalho ocupa uma dimensão de grande relevância em nossas vidas. Muitas vezes são os papéis profissionais dos indivíduos que lhes conferem reconhecimento social e passam a ser esta também a sua principal referência enquanto pessoa. Os seres humanos, de uma forma geral, passam grande parte de seus dias envolvidos com as atividades profissionais que desempenham e é neste espaço que estabelecem muitas de suas relações interpessoais e que vão definindo e/ou redefinindo, com o passar dos anos, atitudes importantes para a convivência em sociedade como cooperação, ética e respeito.

Aposentar-se é, portanto, deixar de lado uma parte que durante muitos anos foi uma das faces que constituiu o ser humano com um ser social. É um período que requer uma readaptação da pessoa a sua nova condição de vida. Isso porque as mudanças vão desde o horário e a rotina do trabalho, passando pelas relações de amizade e chegando até a condição econômica que afeta a vida de toda a família. Para muitos a aposentadoria é o momento do descanso merecido, de estar mais com a família e ter mais momentos de lazer, mas para outros pode ser o início de um isolamento social, o que é chamado por alguns autores de “morte social”, expressão inicialmente cunhada por Guillemard (apud VERAS, 1999).

Duarte (2004) também comunga desse pensamento. Em seu texto, para tratar de tal assunto, fala de uma dupla existência que todo ser humano vive: além de sua existência física o ser humano possui uma existência social, que lhe confere características de ser social. O autor ressalta que é na velhice que essas existências sofrem uma maior oposição entre si:

Em sua dupla existência sente um contraste cada vez maior entre o *ser social* cada vez mais sem vez e sem sentido que carrega em corpo e mente e a sua reserva biológica de vida. E no dia em que sentir que somente esta última tem o direito de existir, já sem eira nem beira, já sem nenhum propósito exterior, sentirá, tendo ou não consciência disso, a chegada da *morte social*. (DUARTE, 2004 p.203)

No texto *Profissão: Educador Social* Petrus, Roman e Trilla (2003) apontam três definições que comumente aparecem ao tratar-se da velhice. São elas: a velhice cronológica, a velhice funcional e a velhice como fase vital.

A velhice cronológica é aquela definida pelos anos vividos, ou seja, é aquela que tipicamente atinge-se aos sessenta e cinco anos de idade. Os autores vêem como ponto positivo desta definição a sua objetividade. Entretanto, alertam que seu erro pode residir no fato de a mesma idade não significar, necessariamente, a mesma capacidade física e mental, ou seja, o mesmo nível de saúde, nem de funcionalidade e nem de socialização para todas as pessoas.

A velhice funcional é considerada aquela em que se tem o velho como o incapaz ou o limitado, o que segundo os autores é um erro. Para eles, apesar de a velhice reduzir as capacidades dos organismos humanos isso, muitas vezes, não impede que se tenha uma vida plena quando comparamos com os outros seres humanos. Essa imagem da velhice está muito mais ligada a mitos e estereótipos que à realidade.

Já a velhice como etapa vital é a que reconhece que o passar do tempo produz mudanças de uma forma geral nas pessoas e que, assim, as pessoas passam de uma etapa da vida para outra. Esta definição deixa claro que a velhice traz limitações, mas traz também a potencialidade em outras características como a experiência, tranquilidade e o senso de justiça. Tais características são, para os autores, o que tornaria o velho um ser de grande importância para a sociedade.

No trabalho acima referido, Petrus, Roman e Trilla (2003) apontam que para melhor se definir a velhice a variável idade deveria ser acompanhada por outras como sexo, educação, *status* social, a profissão e a sociedade em que vivem. O interessante seria, portanto, ter uma visão global da pessoa. Os autores acrescentam que o conceito de velhice não pode ser um conceito científico, uma vez que varia de uma sociedade para outra e que, na verdade, o que ocorre é que na maioria das vezes o conceito de velhice se dá de forma arbitrária. Os autores ainda afirmam:

A variedade de definições proporcionadas pela biologia, psicologia, sociologia, medicina, coincidem em uma coisa: a relativa incapacidade para determinar quem são as pessoas de uma sociedade que fazem parte, de maneira real e científica, da categoria social de "pessoas idosas"... (PETRUS, ROMAN E TRILHA, 2003, p.83)

Para chegar a uma definição busquei documentos oficiais de ordem mundial e nacional que pudessem me auxiliar. A Organização Mundial da Saúde (OMS), no ano de 1984, definiu como idoso todo ser humano a partir dos 60 anos de idade para os países em desenvolvimento. Já para países desenvolvidos, por estes terem como tradição o corte de 65 anos de idade, essa referência continua como válida.

Em relação ao Brasil, documentos oficiais como a Lei 8.842/94⁴ que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, no seu 2º artigo declara que *considera-se idoso, para todos os efeitos desta lei, a pessoa maior de 60 anos de idade*. Outro documento que também utiliza o corte de 60 anos para designar pessoas idosas é a Política Nacional de Saúde do Idoso, publicada no Diário Oficial de 13 de dezembro de 1999, sancionada pelo Ministério da Saúde.

Além desses dois documentos pode-se utilizar ainda o Estatuto do Idoso, instituído em 2003, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que em seu artigo 1º, *Das Disposições Preliminares afirma: É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos*. Tal documento confirma, mais uma vez, a marca de sessenta anos para delimitar um perfil para o idoso.

Diante da dificuldade para se chegar a um consenso acerca de quem está ou não na Terceira Idade, ou seja, quem seria considerado como possíveis sujeitos desta pesquisa, decidi optar pelo corte etário de 60 anos de idade apoiada nos documentos acima citados. Reconheço que é uma definição, de certa forma, arbitrária uma vez que cada pessoa possui, de acordo com seu biotipo, o lugar onde viveu e as situações experimentadas ao longo da vida, formas diferenciadas de envelhecer. Mas diante da necessidade de optar por uma variável esta foi a que me pareceu mais precisa para alcançar estes sujeitos.

A escolha dos sujeitos foi determinada então pela faixa etária: estar acima de sessenta anos e pela diferenciação dos níveis de andamento do curso tendo em vista uma amostragem que correspondesse a alunos que cursassem cada um dos três anos do PROEF II. Também procurei alunos egressos deste projeto, mas que cursassem o ensino médio. Isto porque ao se ter alunos em diferentes anos do curso (1º, 2º e 3º ano) do PROEF II, assim como alunos que já concluíram esta etapa escolar e que continuam estudando, seria, provavelmente possível captar diferenças entre as experiências vivenciadas relativas ao tempo do curso de cada um. Sendo assim todos os sujeitos pesquisados são ou já foram alunos do PROEF II.

1.4.3 - A escolha do PROEF II como campo de pesquisa.

O atual Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do Segundo segmento (PROEF II) surgiu a partir de uma convergência de vários fatores. Quando surgiu, no início do ano de 1986, era inicialmente denominado Projeto Supletivo. Dentre os fatores que

⁴ Lei promulgada pelo presidente Itamar Franco em quatro de janeiro de 1994 e regulamentada pelo decreto 1.498, de três de julho de 1999, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

levaram à aprovação desse projeto estão: a reivindicação por parte da Associação dos Servidores da Universidade Federal de Minas Gerais (ASSUFEMG) junto à Reitoria para a criação de um curso supletivo para funcionários da UFMG, que não tinham o primeiro grau concluído; a discussão entre professores do Centro Pedagógico da UFMG acerca da criação de um curso de supletivo noturno aproveitando, assim, o espaço da escola que se encontrava ocioso nesse período; e ainda uma reflexão iniciada, na época na universidade, a respeito da grande demanda por educação de jovens e adultos.

A partir da conjunção desses interesses foi aprovado, pela Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, um projeto de Educação de Jovens e Adultos que ofereceria um curso supletivo de 1º grau, com duração de dois anos. Mais tarde este se dividiria em dois outros projetos complementares e ao mesmo tempo independentes: o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 1º Segmento correspondente às primeiras séries do ensino fundamental (PROEF I) e o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 2º Segmento (PROEF II).

O Projeto Supletivo, criado em 1986, tinha como objetivos o atendimento a funcionários da universidade com o primeiro grau incompleto, a realização de pesquisas no campo da EJA e a formação de educadores. Os educadores em formação adinham dos cursos de licenciatura da própria universidade. Desde seu início, segundo o documento elaborado em comemoração aos dez primeiros anos do projeto, intitulado *Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos: Projeto de Ensino Fundamental (equivalente ao ciclo de 5ª a 8ª séries) e Formação de Educadores de Jovens e Adultos – 1996 – ano X*, os alunos do Projeto Supletivo discutiam a necessidade de ampliação do público atendido. Já no segundo ano de vida do Projeto o curso abriu suas portas para receber parentes, vizinhos, amigos dos alunos e hoje recebe alunos interessados da sociedade em geral.

O curso funciona com o auxílio financeiro da Pró-Reitoria de Extensão da própria Universidade, na unidade do Centro Pedagógico da UFMG, no período noturno e sob a forma de bolsas para alunos da graduação. Este espaço é destinado, no período matutino e vespertino, ao funcionamento da escola de ensino fundamental de ensino regular da Universidade.

O Projeto, ao longo desses 20 anos, vem cumprindo seu papel como projeto de extensão ao prestar serviço à comunidade, assim como o de ensino com a formação de professores e a produção de conhecimento através das pesquisas que vêm sendo realizadas no Projeto e através dele.

A escolha do PROEF II como o local para selecionar os alunos desta pesquisa deve-se primeiramente ao fato de ser este um integrante do Programa de Extensão da UFMG que existe há vinte anos. Sendo assim, é um projeto que já possui uma história dentro da

universidade, promovendo uma educação voltada para jovens e adultos, dentre os quais se encontram várias pessoas da Terceira Idade que estudam ou já se formaram ali.

Além deste, outro elemento relevante para esta escolha foi que durante a seleção dos alunos que não são funcionários da universidade, o projeto privilegia, ainda que informalmente, a entrada de pessoas com mais idade. Sendo assim um local privilegiado para quem pretende pesquisar a volta à escola de pessoas da chamada Terceira Idade.

Outro fator importante na escolha deste projeto foi o fato da pesquisadora ter tido sua primeira experiência profissional nesta instituição. Foi ainda a partir desta prática educativa que surgiu, através da convivência com alunos da faixa etária que se pretendeu pesquisar, a questão central desta investigação.

Ter participado do projeto poderia oferecer outras facilidades para a realização da pesquisa. Por conhecer o ambiente e seu papel como um local destinado à produção de conhecimento, acreditei que não haveria grandes dificuldades para minha inserção como pesquisadora. Além disso, o meu contato com os futuros entrevistados, ainda que não tivessem sido meus alunos, seria menos abrupto na medida que se sentissem diante de uma pessoa que também usufruiu daquele espaço para sua formação docente.

1.4.4 - A pesquisa de campo

A metodologia previa a combinação de três procedimentos, como referido anteriormente: análise de documentos escolares, entrevistas semi-estruturadas e observação dos educandos no momento da entrevista. No entanto, quando da coleta de dados foi necessário o acréscimo de alguns procedimentos que não estavam anteriormente definidos, para que se chegasse a uma amostra mais adequada ao que se propunha a pesquisa.

Os orientadores e eu tínhamos definido que seria interessante abordar uma amostra mais abrangente quanto ao gênero e ao andamento do curso. A diversidade em relação ao gênero poderia nos levar a ter diferentes visões sobre o processo educacional na Terceira Idade entre homens e mulheres, tendo em vista que seus papéis e suas atribuições sociais são diferenciados.

Quanto ao andamento do curso pretendíamos encontrar alunos da Terceira Idade que já haviam se formado no PROEF II e que estavam cursando o ensino médio, e alunos do PROEF II em diferentes estágios de sua caminhada educacional. Ou seja, alguns que estivessem cursando o primeiro ano do curso, outros no segundo ano e outros no terceiro, além de egressos do PROEF II que estariam no ensino médio, pois assim, provavelmente,

cada um teria uma motivação e expectativa, estando em diferentes momentos de sua escolarização.

O primeiro passo para encontrar os futuros entrevistados foi buscar as fichas dos alunos na secretaria do PROEF II. A secretária me ofereceu as pastas dos alunos que estavam à disposição no arquivo. Estavam ali os registros daqueles que freqüentaram o Projeto nos anos de 2004 e 2005. Os demais foram levados para o arquivo morto, ao qual não tive acesso.

Pelo primeiro critério que me interessava - a idade - seria necessário encontrar, através da data de nascimento, pessoas que fariam 60 anos até 2005, ano em que realizaria as entrevistas. Através desta ficha consegui um universo de treze alunos, entre os quais cinco homens e oito mulheres. Deste total cinco, três mulheres e dois homens haviam se formado no PROEF II e tinham se matriculado no Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA). Além das idades dos educandos, estas fichas me ofereceram os endereços e telefones dos prováveis entrevistados para mais tarde entrar em contato com os mesmos.

A próxima etapa seria procurar por uma ficha mais descritiva de cada um, que eu sabia, através da época que trabalhei no projeto, que eram feitas pelos pedagogos. Essas fichas eram elaboradas a partir de uma entrevista inicial que os pedagogos do projeto faziam com os alunos logo que eles entravam no projeto. Nesta entrevista eram questionados sobre renda familiar, número de filhos, suas ocupações e dentre outras questões, as que mais me interessavam: as expectativas em relação à escola e o que os teriam feito voltar a estudar.

No entanto, tais documentos não foram suficientes para me auxiliar na definição de quem seriam os sujeitos da pesquisa. O primeiro problema encontrado foi que dos treze alunos encontrei a ficha descritiva de apenas oito. Apesar de ter trabalhado no projeto, havia me esquecido de um dos grandes problemas de registro que havia em relação aos cadernos de turma⁵, que nem sempre eram entregues pelos monitores na finalização de cada ano. Em alguns casos, também, não constava a ficha que me interessava, estando incompletos os cadernos.

Um outro problema apresentado pela análise das fichas foi que mesmo aquelas que estavam à minha disposição no caderno de turma me forneciam informações insuficientes para a escolha. Apesar de terem sido construídas a partir de entrevistas com os alunos, as fichas eram tabuladas e continham informações resumidas acerca das respostas dos alunos. Quanto às duas questões que mais me interessavam anteriormente citadas,

⁵ Cadernos de turma são registros de cada turma que há no PROEF II e existe um para cada disciplina trabalhada. No caderno encontram-se as listas de presença das turmas, o "carômetro" (fotos dos alunos da turma), as fichas descritivas com informações pessoais de cada aluno, as fichas que refletem o desempenho educacional do aluno além do relato das aulas feitos pelo professor-monitor responsável disciplina.

encontrei as informações abaixo⁶. Vale ressaltar, no entanto, que desde já os nomes aqui apresentados são fictícios, tendo como base a ética de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados:

Isabel

Motivo que a levou a estudar: aprender.

Expectativa em relação ao curso: aprender.

Antônio

Motivo que o levou a estudar: pretendo aprender um pouco mais.

Expectativa em relação ao curso: continuar a estudar.

Raimundo

Motivo que o levou a estudar: por ser aposentado e ter apenas o terceiro ano do primário optou por estudar.

Expectativa em relação ao curso: continuar a estudar.

Laura

Motivo que a levou a estudar: a viuvez.

Expectativa em relação ao curso: talvez fazer uma faculdade.

Edite

Motivo que a levou a estudar: incentivo da filha e vontade de chegar à faculdade.

Expectativa em relação ao curso: resgatar-se, cuidar de si e estudar, pois isto a alegra.

⁶ As informações contidas no quadro foram redigidas conforme encontradas nos cadernos de turma.

Perpétua

Motivo que a levou a estudar: ensinar minhas filhas e melhorar meus conhecimentos.
Expectativa em relação ao curso: ser pedagoga.

Marilene

Motivo que a levou a estudar: para aprender mais.
Expectativa em relação ao curso: não sei ainda.

Eliza

Motivo que a levou a estudar: (estava em branco)
Expectativa em relação ao curso: ter uma vida melhor.

Tendo considerado as informações como insuficientes para escolher a amostra, parti para uma tentativa de me comunicar com os próprios alunos que tinha selecionado através do cadastro de matrícula. Para tanto utilizei o telefone como forma para o contato. No entanto, não consegui realizar esta conversa com tantos detalhes como gostaria, com todas as pessoas que tinha elencado anteriormente. Isso porque, no caso de um deles, o telefone não correspondia mais à sua residência. Tentei mais tarde entrar em contato com ele através dos seus ex-colegas de sala que eu iria entrevistar, mas estes me disseram que este senhor realmente não tinha mais telefone em casa e não consegui encontrá-lo.

Entrei em contato por telefone com cada uma das doze pessoas que tinha selecionado previamente. Identifiquei-me, expus a pesquisa e a partir da conversa ia fazendo algumas perguntas que me pareciam interessantes para a escolha dos sujeitos tais como: onde nasceram, porque vieram para Belo Horizonte (no caso de pessoas nascidas em outras localidades), com quem viviam, se eram casados, se tinham alguma ocupação e qual seria. Além de questões relacionadas à sua vida particular, questionei também sobre sua vida escolar como, por exemplo, se já havia estudado antes e, em caso de resposta afirmativa, em que série havia parado de estudar, porque voltou a estudar e quais as expectativas tinham em relação à escolarização.

A partir daí outras três pessoas foram excluídas da minha lista de possíveis sujeitos. Uma senhora relatou que tinha parado de estudar ainda no ano de 2005, não tendo

completado nem o primeiro ano de estudo no PROEF II por estar com depressão. Afirmou que não teria muita coisa para me falar sobre a escola porque ficou pouco tempo por lá.

Duas outras senhoras demonstraram desinteresse em participar da pesquisa: uma inicialmente começou a fazer alguns relatos, mas disse que não gostaria de participar e a outra logo no início da conversa já disse que não estava disposta a falar sobre sua vida com ninguém.

Um outro senhor me disse estar fazendo um tratamento contra um câncer e, por esse motivo, não se encontrava muito disposto para ser entrevistado. Este, de forma educada, propôs que eu entrevistasse sua esposa em seu lugar já que ela também era aluna do PROEF II. No entanto, ela não se enquadrava no perfil dos entrevistados por ter idade inferior ao corte etário previamente estabelecido.

Nestes casos aceitei e respeitei a vontade de todos, pois acredito que a disponibilidade do sujeito é parte fundamental para um bom andamento e para se obter bons resultados em uma pesquisa. Desta maneira restaram oito pessoas como possíveis entrevistadas: três homens e cinco mulheres. A primeira decisão foi entrevistar todos os três homens já que estavam cada um em um ano do projeto, o que foi definido anteriormente como um dos critérios de escolha e por estar entre eles um funcionário da UFMG.

Esta última característica fez-se importante tendo em vista que, no caso dos funcionários, há um incentivo da própria universidade para que busquem escolarizar-se, enquanto os outros procuram por si mesmos a escola. Além disso, foi para eles que, inicialmente, foi criado o projeto no qual propus a realização da pesquisa, podendo residir neste fator motivações e expectativas diferentes frente à volta aos estudos.

Quanto às mulheres foi necessário analisar alguns pontos expostos em nossa conversa inicial para tentar, assim, eleger as que seriam entrevistadas. Eram duas senhoras cursando o PROEF II – uma no segundo ano do curso e outra no primeiro – que já estariam escolhidas por corresponder a este critério. No entanto, as outras três estavam no primeiro ano do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA) e escolhi entrevistar previamente duas dessas senhoras para decidir qual ou quais seriam entrevistadas.

Acredito que seja necessário justificar as entrevistas das duas senhoras estudantes do 1º ano do PEMJA. Na verdade, a intenção inicial foi de entrevistar alunos que tinham passado pelo PROEF II e que continuavam estudando, não estando pré-estabelecido quantos seriam. Isto porque dependeria de quantas pessoas seria possível localizar através dos arquivos da secretaria do PROEF II. Foram localizadas, então, três senhoras e para decidir qual ou quais seriam entrevistadas parti de suas histórias de vida, da relação com a escola durante a vida e de suas idades.

Entre as três senhoras localizadas inicialmente uma delas tinha sessenta e seis anos e até entrar para o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 1º Segmento

(PROEF I) nunca tinha freqüentado a escola, apesar de ter se aposentado como enfermeira, tendo trabalhado em dois grandes hospitais de Belo Horizonte. Sua história de vida a fez ser escolhida.

As outras duas senhoras já tinham feito, quando criança, o primário e falavam de motivos, até então, semelhantes para ter voltado aos estudos, como por exemplo, ser uma forma de preencher o tempo e reativar a memória. Para escolher entre elas o critério da idade foi fundamental já que uma delas tinha, na época da entrevista, oitenta e um anos, sendo, portanto, a senhora mais idosa do PROEF II quando de sua passagem por lá, enquanto a outra tinha sessenta e oito.

Assim, apesar das duas escolhidas terem passado pelo mesmo Projeto para concluir o ensino fundamental, e de estarem estudando no mesmo projeto de ensino médio, devido às diferenças em suas histórias de vida e suas idades, provavelmente as suas motivações e expectativas diante da escola não seriam as mesmas. Partindo então das histórias de vida relatadas e das situações escolares que vivenciavam, resolvi escolher estas sete pessoas como os sujeitos da pesquisa. Considerei, para tanto, que cada uma teria um elemento próprio e importante para contribuir com o que eu desejava investigar.

Foi decisiva para esta escolha a questão da representatividade mais abrangente da amostra. Tentei escolher pessoas que representassem a Terceira Idade na escola em relação ao gênero - eram quatro mulheres e três homens, sendo que um destes é funcionário da universidade; e quanto à situação escolar - cada um dos homens estava freqüentando um ano diferente no PROEF II e das mulheres havia uma no segundo ano do PROEF II, outra no terceiro ano deste mesmo projeto e duas no PEMJA.

Após a escolha dos sujeitos foi necessário um novo contato para marcarmos as entrevistas. As entrevistas foram marcadas por telefone e, a princípio, todas seriam realizadas na residência dos alunos. Um dos pontos relevantes levados em consideração para esta escolha foi o fato de que as pessoas possivelmente ficariam mais à vontade no local onde moram. Provavelmente sentir-se-iam mais aconchegadas e mais livres para responder às perguntas. O tempo para a realização das entrevistas constituiu também outro elemento importante para a escolha do local onde seriam realizadas. Tendo em vista que estas normalmente são demoradas, se realizadas no espaço escolar, provavelmente o entrevistado poderia se sentir pressionado a sair da entrevista para voltar às atividades propostas pela escola, comprometendo assim o conteúdo e a densidade das respostas.

Apenas a entrevista de um dos sujeitos foi realizada em seu local de trabalho, pois, apesar de várias tentativas de marcamos a entrevista em sua casa, sempre havia um contratempo e tínhamos que cancelar. Este senhor além de estudar e trabalhar durante a semana, usava alguns de seus fins de semana para realizar alguns trabalhos extras perto de sua casa. Em uma das entrevistas marcadas foi a pesquisadora que não pôde

comparecer devido a um problema de saúde. Tendo havido várias tentativas frustradas, por estar o tempo passando sem que a entrevista se concretizasse e tendo o entrevistado demonstrado interesse e facilidade para que a entrevista se realizasse em seu ambiente de trabalho durante a semana, sem que isso lhe comprometesse de alguma forma, decidimos realizar então ali esta entrevista. Acredito que apesar de não ter sido em sua residência esta entrevista, o senhor em questão apresentou-se à vontade para responder as questões, pois este também era seu ambiente diário, no qual trabalhava há mais de vinte anos. Foi possível encontrar neste ambiente objetos pessoais seus e vários objetos escolares como textos estudados e algumas produções suas na escola.

Logo após a realização das entrevistas, foram realizadas as transcrições das mesmas, tendo sido inicialmente feitas as transcrições literais, além das descrições mais detalhadas das observações acerca do entrevistado e suas reações, e do ambiente em que foram realizadas as entrevistas. A partir de então, o próximo passo foi a realização da categorização e em seguida a análise dos documentos obtidos em campo.

Ao fazer uma seleção de trechos das entrevistas que seriam utilizados na elaboração do texto da dissertação optei por promover uma “limpeza”, pretendo-se diminuir as marcas da oralidade uma vez que seu uso excessivo pode contribuir para dificultar o entendimento do registro escrito das falas.

CAPÍTULO 2 - A HISTÓRIA DE VIDA DOS SUJEITOS

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.
PAULO FREIRE

Este capítulo pretende apresentar a história de vida dos sujeitos pesquisados. A primeira parte se destina à apresentação dos sujeitos da pesquisa, procurando retratar sua caminhada pela vida, revelando sua trajetória individual como pessoas de classe popular, portadoras de uma história de luta, que se reflete na sua situação atual. Já a segunda, trata das vivências destes sujeitos com uma escolarização incipiente durante anos de suas vidas, das dificuldades enfrentadas e dos desejos de escolarizarem-se até que chegassem à educação de jovens e adultos.

Ao tentar compreender o que leva pessoas da Terceira Idade a buscar uma escolarização nesta fase da vida, faz-se necessário conhecer a trajetória destes sujeitos. Conhecer os motivos que os levaram a interromper seus estudos, as dificuldades enfrentadas sem um saber escolar bem estruturado, assim como a relação que foram estabelecendo com saberes próprios de uma educação escolar ao longo da vida, auxilia na análise dos dados e a chegar a algumas conclusões acerca das questões propostas para esta investigação.

É interessante notar que apesar da singularidade de cada uma das histórias de vida dos entrevistados, marcadas por experiências e vivências específicas, há também momentos que estas histórias acabam se aproximando. O que se pretende com a apresentação das trajetórias de vida destes educandos é possibilitar uma melhor compreensão acerca das análises realizadas e das considerações feitas.

2.1 - CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

A intenção de destinar uma parte da dissertação para a história de vida de cada uma das pessoas entrevistadas se justifica pelo fato de percebermos estas não só como educandos que são, “objetos” de estudo no caso da pesquisa, mas como sujeitos. Sujeitos que possuem uma história anterior à estada no PROEF II, a qual contribuiu para que hoje façam parte deste projeto de ensino fundamental. Acredito que é necessário conhecer a singularidade da vida de cada um dos entrevistados para que assim seja possível uma melhor compreensão das questões que permearam sua exclusão da escola e de outros momentos e espaços durante a vida, e que os levaram hoje, estando na Terceira Idade, a buscar por uma escolarização.

A história dos sujeitos pesquisados foi reconstruída a partir das entrevistas realizadas, revelando as etapas que compõem suas vidas, com suas dificuldades e alegrias. São sujeitos que, apesar do desejo de escolarizar-se tê-los perseguido durante toda a vida, só conseguiram concretizá-lo após seus 60 anos de idade, já que em vários momentos, a luta pela sobrevivência deixou a escola em último plano.

Devo ressaltar que todos os sujeitos são aqui apresentados com nomes fictícios para preservar a identidade de cada um.

2.1.1 - Elvira: Era um dos meus sonhos, mas eu tinha medo de não conseguir.

Elvira, no momento da entrevista, estava com sessenta e seis anos de vida. Nascida em Pianópolis, no estado de São Paulo, mora desde os quarenta e um em Belo Horizonte com seu marido. É mãe de quatro filhos, hoje todos independentes. Um dos filhos é adotivo e vive no interior do estado de São Paulo. Outro mora na cidade de Lagoa Santa, uma filha mora em um bairro da região da Pampulha enquanto a outra reside na parte superior da casa da entrevistada.

Ao falar de sua infância, Elvira relata que foi criada em uma fazenda onde não havia escola. Afirma que tanto ela quanto os irmãos não fizeram o primário. Para ela não houve preocupação por parte de seu pai em trazer uma escola para a fazenda para educar os filhos e que, sendo assim, tudo o que ela e os irmãos aprenderam em relação ao saber escolar foi com muita dificuldade. Até chegar ao PROEF, nunca tinha freqüentado uma escola:

Nunca fui à escola. Tudo que eu aprendi, aprendi assim, sozinha, sofrendo. Porque eu via as crianças fazendo dever, os meus filhos fazendo dever, aí eu ficava observando aquela letra o que era, né. E eu fui aprendendo. Tudo que eu aprendi, eu aprendi vendo as pessoas fazendo. (Elvira)

O falecimento do pai obrigou Elvira e seus irmãos a procurar uma forma de trabalho para se sustentarem. A necessidade de trabalhar cedo foi outro fator que a levou a ficar longe dos bancos escolares. Já estando casada e morando em Belo Horizonte, foi trabalhar na área de limpeza de um hospital na capital mineira. Durante este trabalho, uma freira ofereceu a oportunidade de mudar de profissão e ir trabalhar na área de enfermagem. Para tanto, fez um curso prático dentro do próprio hospital, aprendendo a dar injeções e coisas do gênero.

Através da experiência adquirida, aposentou-se nesta área tendo trabalhado por vinte anos em Centro de Tratamento Intensivo (CTI) de dois grandes hospitais de Belo Horizonte sem que, até então, tivesse freqüentado alguma escola em sua vida.

Para Elvira a vida não lhe permitiu freqüentar a escola antes de 2002. Se na infância a falta de escola na fazenda onde foi criada a impedira, quando adulta as obrigações com o trabalho, marido e filhos é que transformavam a escola num sonho distante. Através de seu relato de vida fica claro o quanto oferecer uma boa escolarização aos filhos fazia parte das prioridades da família. Demonstra seu orgulho por ter conseguido fazer com que os filhos se formassem, mesmo tendo que lutar muito para que essa meta se concretizasse já que o marido era cozinheiro e ela trabalhava em dois hospitais, saindo de um plantão para outro. Hoje tem uma filha médica, outra engenheira e um analista de sistemas.

Quanto ao seu trabalho ela afirma que a escolarização lhe fez muita falta: *Nossa, era sofrido demais para mim saber que eu não sabia*. No trabalho muitas vezes foi necessário pedir a ajuda de outras pessoas para dar um medicamento a um paciente e em outros momentos exigidos em sua função. Além do trabalho, Elvira aponta ainda que a escolarização lhe fez falta na rotina do dia a dia como preencher um cheque, por exemplo.

Apesar de já estar aposentada ainda desejava estudar. Uma das filhas que trabalha na UFMG foi quem a incentivou a procurar o PROEF e estudar. Elvira acreditou que aquele era o momento certo para iniciar seu processo de escolarização. Além de já ter criado os filhos, ela diz que até mesmo os netos já não precisavam tanto dela mais. Foi a partir do incentivo da filha que foi para o PROEF I no qual ficou por seis meses e logo passou para o segundo segmento no PROEF II. No período da entrevista a senhora Elvira já havia concluído o segundo segmento e estava cursando o PEMJA.

No entanto suas pretensões frente à escolarização não param por aí. Apesar de afirmar que voltou a estudar porque desejava aprender coisas que lhe eram necessárias no dia a dia, ela relata que seu desejo era de ir além. A sua vontade era de, segundo ela *ser uma enfermeira, de curso superior mesmo. Eu queria ser uma enfermeira de alto padrão*. Para a realização deste desejo, estudar era um passo primordial, mas ainda insegura, não sabia até onde conseguiria chegar. Hoje, aos sessenta e seis anos, Elvira diz que o curso superior é mais difícil de alcançar pela sua idade. No entanto, afirma que o curso técnico de enfermagem é um projeto que pretende concretizar após a conclusão de seus estudos no PEMJA.

Elvira afirma que foi à escola porque “não tinha cultura” e desejava e, deseja ainda, aprender. Fazendo um balanço do que a escola mudou em sua vida ela explica, através de algumas frases, como era sua vida sem escola: *É, eu acho que eu vivi estes anos todos em um mundo nulo, um mundo tão pequeno... tão diminutivo. (...) É uma coisa que nós vivíamos assim, sabe? Meio escondidinho, com medo*.

Quando questionada em relação a quais aspectos a escolarização melhorou a sua vida cita prontamente as questões práticas do cotidiano como ir ao banco, preencher

cheques. Mas no decorrer da conversa apresenta outras áreas em que reconhece que a escola modificou seu modo de viver.

A entrevistada diz que antes não se sentava à mesa com os convidados de seus filhos por ter vergonha de não ter estudado e achar que não saberia conversar com eles. Ficava então sempre na cozinha, fazendo lanches como uma forma de se proteger de possíveis constrangimentos frente aos amigos dos filhos. Ao freqüentar a escola essa situação foi se modificando e hoje participa de todas as conversas com quem quer que seja e onde for necessário.

Apesar de seu medo inicial de não conseguir estudar, há um momento em seu relato que Elvira expressa seu sentimento quanto ao processo de escolarização: *Para mim foi um espetáculo, né. Eu estou vibrando! Cada dia mais quero aprender. Sou aquela chata que não falta à escola. Fico lá e quero aprender cada vez mais, E vou aprender.* É interessante perceber aqui uma inversão quanto à visão de si mesma. Se antes ela tinha receio de não conseguir acompanhar o ritmo de uma sala de aula, a partir deste relato percebe-se o quanto acredita em si mesma. O medo de fracassar já não existe mais e deu lugar a uma autoconfiança que a leva a desejar fazer um curso técnico para ter seu diploma de enfermagem.

2.1.2 - Claudina: Tem hora que eu fico pensando assim: gente, vai ser com 83 anos que eu vou me formar. Será que eu chego lá?

Nascida e criada em Santa Bárbara, interior de Minas Gerais, Claudina era a única menina numa família composta por seis filhos. Estudou até a quarta série em sua cidade, na “idade regular”, mas a partir daí não foi mais possível continuar os estudos naquele momento, pois não havia escola em sua cidade para que pudesse fazê-lo. Afirma ainda que houve uma vez em que um médico, amigo da família, que trabalhava em um colégio de freiras na cidade vizinha de Itabira, lhe prometeu uma bolsa de estudos neste colégio. Entretanto, quando ela e a mãe foram em busca da bolsa essa já havia sido doada a outra menina e ela não pôde continuar a estudar.

Trabalhou durante trinta anos na prefeitura de Santa Bárbara. Por quatorze anos foi recepcionista, mas sempre era aproveitada em outras funções como oficial administrativo, coletora e substituta do chefe quando o mesmo saía de férias. Após quatorze anos como recepcionista foi transferida para a tesouraria da prefeitura, função na qual se aposentou. Além de suas atribuições dentro da prefeitura foi convidada para dar aulas no MOBREAL, onde ensinou algumas pessoas a escrever. Claudina lembra de sua experiência no Mobral com grande satisfação.

Em seu trabalho na prefeitura chegou até mesmo a substituir o prefeito em casos excepcionais quando este, seu vice e o presidente da câmara dos vereadores não se encontravam na cidade. Segundo Claudina, este foi um dos momentos da sua vida em que a baixa escolaridade mais lhe preocupava. Ela afirma que se sentia insegura demais, tinha receio de errar ao ter que resolver algum problema e sempre desejava que a ausência destes fosse rápida para que não ocorresse nenhum grande imprevisto que tivesse que resolver sozinha. Acredita ainda que a escolarização, além de ter podido facilitar a realização de suas atividades, poderia ter lhe proporcionado uma carreira política.

Apesar de ter tido vontade de continuar os estudos, as dificuldades enfrentadas por Claudina pela vida lhe impediam de ir à escola novamente. Ao ser pedida em casamento por seu noivo, sua mãe lhe impôs uma condição: poderia se casar se ela e o marido morassem com ela, pois sendo filha única era quem cuidava da mãe. Então se casou, teve seis filhos e continuou cuidando de sua mãe. Com o passar dos anos a mãe adoentou-se e ao mesmo tempo seu marido também apresentou graves problemas de saúde. Foram seis anos cuidando da mãe e do marido, quando um ano após a morte de sua mãe foi a vez de seu marido falecer. Durante todo esse tempo a vida dela era tomada por seu trabalho, os seis filhos e os cuidados com seu marido e sua mãe tendo, portanto, que deixar de lado seus sonhos.

Os filhos cresceram, foram tornando-se independentes, veio a aposentadoria e ela continuava sua vida em Santa Bárbara até que uma de suas filhas lhe propôs que viesse morar com ela em Belo Horizonte. Claudina aceitou a proposta desde que conservasse sua casa no interior para passar alguns dias. Na época da entrevista fazia oito anos que ela morava na casa da filha, mas durante este período procura ir todo fim de semana para sua casa em sua cidade natal.

A idéia de voltar a estudar surgiu a partir de uma conversa com a filha que trabalha na UFMG e lhe falou da existência de um projeto de educação de jovens e adultos na universidade. Ela já participava de atividades físicas destinadas à Terceira Idade realizadas por um projeto da Faculdade de Educação Física da UFMG e resolveu conhecer o PROEF II: *Então fui para o projeto porque eu ia ficar em casa fazendo o quê? Ficar por exemplo em uma cadeira de balanço? Fazendo crochê? Fazendo um tricô? Cochilando, lendo um livro?* Claudina diz estar feliz com a sua iniciativa de ter ido até o projeto: *Então menina, foi a melhor coisa do mundo que me aconteceu foi isso: voltar a estudar!*

Uma das grandes alegrias dela é se ver como um exemplo a ser seguido. Ela afirma que se sente muito feliz quando as pessoas dizem que lhe ver na sala de aula as incentiva a continuar os estudos. No momento da entrevista estava com oitenta e dois anos e cursando o primeiro ano do PEMJA. Ela relata ainda algumas vezes em que foi procurada por mães com filhos que não se interessavam por estudar para que ela lhes servisse de exemplo e

lhes aconselhassem. Cita também, com grande orgulho, as três vezes que foi entrevistada por ser uma senhora idosa que voltou aos estudos.

Além de se sentir útil ao ser um incentivo a outras pessoas para que continuem estudando, a volta à escola trouxe outros benefícios a Claudina como, por exemplo, quanto à saúde. Um dos pontos onde teria sido significativa a melhora foi em relação à reativação de sua memória. Ela aponta ainda que a escola lhe proporcionou conhecer outros lugares como a cidade de São Paulo por ter ido lá apresentar um trabalho realizado pela sua turma no PROEF II, assim como outros trabalhos de campo que lhe fizeram ampliar seus conhecimentos. Aponta também a questão da sociabilidade como um ganho já que fez novos amigos.

Além de fazer muitas referências ao aprendizado dos conteúdos como o português, por exemplo, já que para ela é muito importante saber escrever bem, é interessante notar que ela destaca como umas das coisas mais importantes que aprendeu na escola um conhecimento menos acadêmico e mais prático. Ao falar sobre os trabalhos desenvolvidos e sobre seu aprendizado, fez questão de destacar um momento em que aprendeu que: colocar folhas de mamonas em um balde com água e deixá-las ali por algum tempo se transforma em uma espécie de inseticida para formigas.

A partir deste relato é impossível não perceber como é importante, na educação, tratar de assuntos que façam parte do mundo do educando. Para uma senhora de oitenta e dois anos estudar português e matemática ainda é tido como fundamental na educação. Inclusive, uma das críticas feitas por ela ao PEMJA foi não ter a disciplina Português isolada das demais disciplinas⁷. No entanto, no momento de relatar o que mais se destacou na sua aprendizagem escolar destaca um momento que mais do que a contar e escrever aprendeu algo útil ao seu dia a dia. A nova forma de matar formigas foi utilizada por ela em seu jardim em Santa Bárbara já por várias vezes, afirma Claudina.

Sobre seu futuro apenas declara que vai até onde sua saúde permitir, ainda que seja de bengala. Diz que a todos que perguntam se vai parar de estudar explica que não, por não querer desmotivar ninguém apesar de ter, segundo ela, a consciência de que seu tempo “está muito curto”. No entanto, em pelo menos um campo ainda deseja se aprimorar: a informática. Disse que ainda depende dos netos para fazer pesquisas na internet e utilizar o computador, mas que vai buscar sua autonomia também neste aspecto: *Estou dependendo ainda dos outros, eu não quero ficar dependente muito tempo não.*

⁷ Através do relato das duas educandas que estão no PEMJA, percebe-se que o português é trabalhado em textos de outras disciplinas, não há um momento específico determinado como “aula de português”.

2.1.3 - Isabel: *Mas sempre lá dentro de mim eu tinha um sonho, sabe? E esse sonho foi passando, né? Até que um dia eu acreditei que tinha morrido esse sonho... mas só adormece.*

Nascida na cidade de Raposos, interior de Minas, veio morar em Belo Horizonte ainda com um ano de idade. Estudou até a quarta série em uma escola que funcionava anexa ao colégio Santa Maria. Segundo ela, o colégio Santa Maria recebia pessoas de toda Minas Gerais, mas era freqüentado apenas por filhos de famílias ricas. Para os mais pobres havia um anexo, gratuito, chamado escola Santa Catarina de Sena⁸. Foi neste anexo que Isabel cursou o primário e que segundo ela não existe mais.

Sua vida escolar teve que ser interrompida não por falta de vontade de estudar, mas pela falta de oportunidade e pelos problemas familiares enfrentados naquela época. Isabel relata que Belo Horizonte ainda “era uma roça”, e além de ser difícil ter acesso à escola pela distância, ainda havia problemas financeiros impedindo que ela e os irmãos continuassem os estudos. Ela diz que os pais adoeceram e ficaram inválidos, levando os filhos ao trabalho muito cedo. Mas a vontade de um dia voltar a estudar estava presente dentro de si.

Isabel se casou, mas a condição financeira da família ainda era difícil. O marido era policial, tiveram seis filhos e Isabel passou os primeiros dezessete anos de casada fazendo bordados para auxiliar na complementação da renda familiar. Além dos bordados trabalhou por dois anos como secretária de um dentista, foi responsável, em uma creche, pelo berçário da instituição e mais tarde passou a expor vestidos e esculturas em madeira, feitos por ela na feira *hippie* de Belo Horizonte. Nesta feira expôs seus trabalhos por dezessete anos e após a morte de seu marido resolveu não mais comercializar as peças que fazia⁹.

O tempo de Isabel era preenchido pelo trabalho e o cuidado com a família, mas o sonho de voltar à escola permaneceu apesar de haver momentos em que os outros elementos que compunham sua vida lhe sugassem tanta atenção que imaginou que esse sonho havia morrido: *Mas sempre lá dentro de mim eu tinha um sonho, sabe? E esse sonho foi passando, né. Até que um dia eu acreditei que tinha morrido esse sonho... mas só adormece.*

Depois de casada houve um momento que acreditou que poderia realizar este sonho. Aos quarenta anos Isabel voltou a estudar, mas logo após três meses de curso teve que parar novamente por estar grávida da sexta filha. Até chegar aos setenta anos não mais procurou escolarizar-se por achar que estava velha demais para estudar. Até que um dia

⁸ Conversando com Isabel dias depois para confirmar o nome dessa escola, ela me disse que o nome correto era Escola Gratuita Santa Catarina de Sena e que era mantida pela congregação das irmãs dominicanas, reforçando que não era uma instituição mantida pelo governo.

⁹ Em sua sala Isabel possui um oratório de madeira no qual encontram-se expostas várias esculturas do mesmo material feitas por ela. Ela fez questão de me mostrar suas obras e deixou claro que fazia agora apenas para se distrair, não mais para vender.

pensou: *Engraçado, eu já estou com setenta anos. Não estudei, não morri. O que eu estou fazendo aqui? Vou estudar!*

Partiu em busca de uma escola que lhe parecesse mais adequada a suas especificidades como alguém da Terceira Idade que esteve fora da escola por vários anos. Ela conta que estava difícil encontrar algo que lhe parecesse ideal até que sua filha teve a idéia de ligar para o disque idoso onde lhe contaram sobre o projeto existente na UFMG. Apesar de ter encontrado uma escola que lhe parecia adequada, a questão da distância foi lhe fez pensar. Isabel mora no bairro Sagrada Família e atravessa boa parte da cidade para chegar à escola.

Apesar da distância que tem que enfrentar todos os dias, ela não desiste de seu sonho. Para tanto, conta com sua determinação, já que anda dez quarteirões a pé todos os dias até chegar ao ponto do ônibus que a leva à UFMG. Conta com os filhos e netos para buscá-la no ponto, quando volta da aula, uma vez que seu retorno ocorre por volta das dez da noite e torna-se muito perigoso voltar a pé. O cansaço não aparece como empecilho, pois considera que andar os dez quarteirões por dia é unir o útil ao agradável. Encara a distância percorrida até o ponto de ônibus como a caminhada que têm que fazer para melhorar sua saúde e ao mesmo tempo é o caminho que a leva a concretização de seu ideal de escolarização.

O apoio familiar é muito destacado na entrevista de Isabel como um facilitador para alcançar seu objetivo. A família, filhos e netos sempre aparecem em sua fala como pessoas que lhe auxiliaram desde a procura pela escola ideal, passando pela parte mais operacional do processo quando se organizam semanalmente para buscá-la no ponto de ônibus. Também são importantes os incentivos diretos com palavras de apoio, o auxílio dos netos nos momentos das pesquisas e da realização de trabalhos que necessitem de computador.

Isabel ressalta os momentos em que ela se vê como um incentivo àqueles que estudam ou pararam de estudar e até mesmo como um motivo de orgulho para sua família por estar estudando:

Meus netos têm um orgulho! Eles falam para todo mundo. Eles arranjam uma namorada e a primeira coisa que eles vêm é trazer para me conhecer, sabe? E vai chegando e fala assim: "Fala com ela vó aonde a senhora estuda. Ela não acredita que a senhora estuda na UFMG."

Em relação às demais atividades de sua vida, tem a sua educação como prioridade e a família é o único componente mais importante que sua escolarização. Isabel conta que deixou de freqüentar até mesmo uma atividade de dança que realizava no Serviço Social do Comércio (SESC), às sextas feiras, por ser este o único dia da semana que não tem aula e pode se dedicar à realização de consultas médicas e ficar mais tempo com sua família.

Isabel deseja continuar seus estudos após concluir o ensino fundamental no PROEF II, mas desejaria estudar em outro turno que não o noturno. Tal desejo se manifestou mais fortemente após a morte de sua filha mais jovem por meningite, em um processo muito rápido e inesperado, no final do ano de 2005. Após este fato Isabel diz que deseja estar mais próxima de sua família, e o horário da noite é quando os filhos, que moram próximos da sua casa, estão em casa após o trabalho. No entanto, diz que se não houver outra opção estudará no PEMJA, à noite, e continuará a ver a família nos fins de semana apenas.

Para ela a escola trouxe, além do aprendizado, uma mudança de comportamento que ela julga muito importante e que facilita seu convívio em sociedade. A escola lhe proporcionou uma maior desinibição. Diz que antes de voltar a estudar tinha “muito acanhamento” de participar das conversas com pessoas que não fossem de sua família, mas a volta à escola fez com que houvesse uma desinibição. Afirma que quando ocorre uma reunião em sua casa, com os professores, colegas de trabalho de sua filha, ela se sente à vontade para se sentar e conversar com todos eles. Além de se ver mais desinibida, ela aponta que a volta à escola melhorou sua relação com todos, dentro e fora de sua família e até com ela mesma.

Ter voltado à escola é motivo de felicidade para ela, pois além de aprender coisas novas, se sente valorizada pela família e amigos pela sua disposição de ir em busca de seu sonho. Ao mesmo tempo diz se sentir realizada por poder não só ver sua família - filhos, netos e noras – estudando ou trabalhando com educação, mas de ela própria estar envolvida com uma atividade educacional, já que isto foi apontado como um grande desejo que conseguiu realizar: *Foi meu sonho ver minha família toda estudando, sabe? E eu estou realizando esse sonho comigo e eu ainda fazendo parte deles, né?*

Através do relato de sua vida, contando sua trajetória dentro da escola e fora dela, ainda que desejando continuar a fazer parte daquele espaço, percebe-se que a educação escolar é, para a senhora Isabel, muito valorizada. Estar estudando é para ela realmente a realização de um sonho que a perseguiu durante toda a vida.

2.1.4 - Perpétua: Então eu falei assim: eu não vou morrer sem estudar não.

Perpétua tinha sessenta anos ao ser entrevistada. Nascida e criada em Itabirito, pôde cursar nesta cidade, em sua idade escolar¹⁰, apenas o primário, por falta de recurso de sua família para que continuasse os estudos. Diz que chegou a fazer a admissão, necessária

¹⁰ Considero como idade escolar o período de 7 a 14 anos para efeito de entendimento. No entanto, acredito que não deveria haver tal denominação com uma delimitação específica por idade, já que a lei atual garante o direito de educação permanente durante a vida, o que significa que idade escolar deveria ser aquela em que se está na escola, seja aos doze ou aos oitenta e dois anos.

para continuar a estudar além do primário naquela época, mas que seus pais não tinham como mantê-la na escola. Apesar de ter sido aprovada no teste, as exigências para freqüentar a escola iam muito além das possibilidades financeiras da família. Ela conta que eram necessários três tipos de uniforme para esta escola além de custos com os demais materiais e mensalidades:

E então foi quando eu fiz admissão, mas tinha três tipos de uniforme que era, lá nessa época não tinha colégio estadual, era só particular. Então, de cara assim, só pude ingressar e não pude continuar por causa do... primeiramente eram os uniformes que ficavam muito caro, depois também os livros que tinha que está comprando e tudo. Então eu comecei e parei.

Não tendo condições para continuar os estudos foi trabalhar aos quatorze anos em uma fábrica de tecidos, como tecelã, em sua cidade, na qual ficou empregada até os dezoito anos. Com esta idade casou-se e foi cuidar de sua família trabalhando como bordadeira, em casa, para auxiliar a renda familiar. Teve quatro filhos e hoje todos se encontram casados. O marido trabalhava em um escritório de uma empresa de asfalto e estava sempre mudando de cidade. Após algumas mudanças com o marido, em razão de seu trabalho nesta firma, veio morar em Belo Horizonte em 1980. A escolha por Belo Horizonte foi motivada pelo fato de que as crianças estavam na escola e as mudanças constantes atrapalhavam o rendimento escolar dos filhos. Perpétua acreditou que era hora de se fixar em uma cidade e Belo Horizonte era mais adequada devida à localização geográfica, já que ficava próxima de Curvelo, onde o marido trabalhava nesta época, facilitando sua vinda nos fins de semana, e de Itabirito, sua cidade natal.

Na capital mineira, além de cuidar da casa e dos filhos arrumou um emprego em uma fábrica de bordados no centro. Depois de algum tempo nesta fábrica saiu do trabalho e ficou apenas cuidando da casa e da família, mas afirma que durante todo este tempo a vontade de estudar persistia, mas a oportunidade ainda lhe faltava. Afirma que tinha loucura por aprender o português corretamente e que se sentia frustrada por não saber ler e escrever de forma correta.

Durante a vida pensava na volta à escola e chegou a tentar uma alternativa para escolarizar-se: tentou fazer um curso por correspondência através do Instituto Universal Brasileiro. No entanto, disse que não era aquilo que desejava como modelo educacional para si: *Eu queria ir para sala de aula, para fazer parte daquela turma, e aquele dia a dia de sair para ir para a escola, fazer trabalho, eu queria isso!* Foi também convidada para fazer um supletivo no colégio José Bonifácio, mas decidiu não ir, pois não ficou muito interessada com o que imaginava encontrar lá. Disse que não era fazer um supletivo o que ela desejava: *Eu achava que o supletivo era muito só um apanhadozinho, sabe? Então eu não fiquei muito entusiasmada.*

O desejo de estudar que se encontrava no interior de seu ser veio à tona com uma força ainda maior quando Perpétua se viu embarcando em uma viagem para a Europa. Seu marido lhe deu uma viagem na qual conheceria Israel, Grécia e Espanha, mas diz que a falta do estudo lhe deixou frustrada por ter uma oportunidade destas, e pouco aproveitar por, segundo ela, ter “pouca cultura”. Esta viagem fez a sua vontade de estudar voltar com uma força ainda maior:

Eu fiz uma viagem e essa viagem me deixou uma alegria muito grande e ao mesmo tempo frustrada. Porque o meu marido pagou para mim uma viagem lá em Israel. Fui para Grécia, lá em... na Espanha, tive três dias na Espanha... mas o grupo assim maravilhoso que nós fomos! E se eu tivesse assim, um pouquinho mais de cultura eu tinha aproveitado o dobro do que eu aproveitei. Então nessa época eu falei assim: “Oh meu Deus, porque eu não sei um pouco mais”, principalmente o inglês, né? Porque a gente ficava assim olhando e oh meu Deus! Que vontade de saber falar também. Então, essas coisas todas deixam a gente muito frustrada, né? Então eu falei assim: “Eu não vou morrer sem estudar não”.

As dificuldades enfrentadas na viagem foram muitas. Sofreu desde o momento em que entrou no avião por ter tido dificuldades de preencher uma ficha ao embarcar e necessitar da ajuda de um conhecido que faria a mesma viagem com ela. As dificuldades continuaram no decorrer da viagem sempre se sentindo mal por não saber mais sobre o que estava conhecendo. Com isso ficou ainda mais claro para Perpétua como seria bom voltar a estudar: *Então assim, mais do que nunca eu senti assim, muita vontade de estudar. E falava: “Gente, se todo mundo pensar o quanto faz falta, ninguém deixava (de estudar), né? Aproveitava todo o tempo”.*

Entretanto, o ingresso em uma escola não se deu imediatamente após sua volta ao Brasil. Ela fez a viagem aos cinquenta e quatro anos e aos cinquenta e oito voltou a estudar. Ficou sabendo do PROEF através de sua manicure, que lhe disse que voltaria a estudar neste projeto. Perpétua se mostrou interessada, mas a primeira preocupação foi a idade. Achava-se velha demais para ir a uma escola e chegou a falar com a manicure que provavelmente eles não a aceitariam lá. A colega a incentivou e disse que neste projeto havia pessoas com idade superior à sua e, assim, resolveu procurar saber mais sobre a tal escola. Perpétua disse ter gostado muito da proposta que ouviu, e logo que soube que as inscrições estavam abertas, foi fazer a sua.

Afirma que não perde aula de forma nenhuma, apenas quando realmente necessita. Diz que em 2005 faltou apenas duas vezes por motivos de extrema necessidade e que a prioridade do tempo é sempre reservada à escola. Relata que faz hidroginástica voltada para a Terceira Idade e que esta atividade que realiza há oito anos é importante para sua saúde, mas que se um dia, por acaso, tiver que escolher entre ir para a escola ou ir para a hidroginástica, escolherá a escola.

Para ela, a volta às aulas melhorou sua vida em todos os sentidos. Em relação à saúde diz que houve melhora quanto à sua memória e quanto ao nervosismo que sentia. Conta que a escola tem mudando inclusive sua atitude frente a situações como o ato de dirigir, o qual tinha deixado de realizar devido ao seu nervosismo. Afirma que agora vai e volta todos os dias para a escola de carro, passando inclusive pela avenida Antônio Carlos, uma avenida de trânsito intenso em Belo Horizonte.

Acredita ainda que além da saúde, a escola lhe fez sentir uma pessoa que pode freqüentar vários lugares sem se sentir inferior. Conta sobre uma festa que foi na Reitoria da universidade. Quando soube da festa percebeu que não estava vestida adequadamente para tal evento, uma vez que tinha se vestido apenas para ir à aula. No entanto, disse que ainda assim foi à festa e participou sem se preocupar com a questão da roupa ou de sua posição de aluna de um projeto de ensino fundamental da universidade.

Este momento da entrevista demonstra uma mudança provocada em sua atitude perante as situações por estar na escola. Percebe-se que na viagem feita pela Europa, Perpétua sentia-se inferiorizada por estar ali sem ter o conhecimento que julgava necessário, agora se via em uma festa para a qual não fora previamente convidada, na reitoria da universidade, e estava à vontade.

Afirma que adora todos os momentos da escola, sejam eles de aulas, festas ou trabalho de campo, procurando sempre aproveitá-los da melhor maneira possível. Destaca em sua entrevista, principalmente, o espaço da biblioteca, no qual realiza suas leituras e toma livros emprestados. Fala com entusiasmo também sobre a pesquisa do NEPSO¹¹ que realiza pela segunda vez. Diz ter escolhido participar, desta vez, com uma turma diferente da sua de sala de aula, devido ao tema escolhido por eles: atividades físicas.

É interessante destacar, que, em seu relato, Perpétua percebe a escola e todo o espaço dela como um lugar seu por direito e que prega isso a seus colegas incentivando, inclusive, o respeito com a utilização dos ambientes da escola.

Além destes pontos citados sobre a melhoria em sua vida após a volta à escola, esta entrevistada afirma que sua relação com a família também melhorou. Relata que o seu retorno a uma escola serviu de incentivo para que sua filha, que havia parado de estudar, sem concluir o ensino médio, voltasse a estudar: *Está terminando o curso dela. Foi só eu entrar! Eu falei: "Se eu soubesse desse PROEF eu já estava nele há muitos anos que eu tinha certeza que Margarida já tava formada."* Além da filha, pretende incentivar uma vizinha que sabe não ter sido alfabetizada ainda.

¹¹ É um projeto de parceria do PROEF II com o Instituto Paulo Montenegro, através do qual os alunos do projeto desenvolvem pesquisas de opinião com temas diversificados para cada uma das turmas e assim desenvolvem outros conhecimentos e habilidades.

Diz receber de toda família várias formas de apoio. O marido lhe oferece sempre palavras de estímulo para que continue os estudos, enquanto os filhos e netos querem saber como vão os estudos e como podem auxiliá-la. Ainda afirma que para os netos é motivo de orgulho e que, inclusive, um deles lhe disse outro dia que contou para os amigos que sua avó estuda na UFMG.

Com a volta à escola o tempo da senhora Perpétua ficou mais escasso e teve de abrir mão de algumas atividades que realizava em sua comunidade. Diz que por cuidar da casa e destinar um tempo todo dia para estudar, foi necessário se afastar um pouco da comunidade. Relata que deixou de ser catequista na igreja, atividade que desempenhou por quatorze anos, por não ter tempo de freqüentar as reuniões que acontecem até três vezes por semana. Também deixou de ir aos estudos bíblicos, mas ainda participa do encontro de noivos que ocorre apenas nos fins de semana e dos encontros de casais que ocorrem uma vez por mês.

Ao falar de sua experiência na igreja como catequista aponta que havia também muitas dificuldades para desempenhar este papel, pois sentia dificuldades na hora de escrever no quadro ou fazer leituras. Para tanto, precisou contar sempre com o apoio dos amigos da instituição religiosa, com a fé e com sua determinação para desempenhar bem sua função, mas sempre tendo a noção da falta que o saber escolar lhe fazia naqueles momentos:

Exatamente neste ponto também que eu sentia assim, dificuldade, né De estar escrevendo e tal, aí eu sentia muita dificuldade. Mas inclusive, eles me puseram como orientadora na turma de crianças e tal e ficavam dizendo: "Não Glória, pela experiência que você tem e tal, a gente te ajuda". Mas pelo lado da fé eu passava tudo que eu podia, né. Tudo que eu, naquilo que a gente estava sempre estudando ali procurava aprofundar para poder passar. E sempre, igual eu estou te falando, eu sempre fui muito perseverante em tudo que eu faço. Então corria demais aqui para eu ir para lá, mas em tudo o estudo faz falta demais mesmo, né.

A volta à escola proporciona a Perpétua mais tranqüilidade na realização de suas funções na igreja. Ela conta que agora, para coordenar as reuniões de casais e de noivos, se sente mais à vontade, tendo mais facilidade para realizar as leituras e falar em público:

Estou me sentindo uma pessoa mais tranqüila para falar, inclusive eu ficava assim meio tensa lendo, sabe? Na hora de ler a ficha às vezes eu ficava com medo de ter alguma palavra que eu não soubesse, eu ficava meio encabulada. Depois não, hoje eu estou tranqüila.

Mas a sua aspiração frente a sua escolarização não pára por aí. O seu grande sonho é se formar em pedagogia, ainda que não seja para atuar no mercado de trabalho, já que faz as contas e vê que se formar com seus sessenta e nove anos dificilmente conseguirá espaço em um mercado de trabalho que considera pessoas de quarenta anos

velhas. Ela quer ser pedagoga para concretizar um sonho que por muito tempo viu como impossível e que hoje, apesar da dificuldade imposta pela sua condição financeira, não lhe parece tão distante. Hoje consegue ver seu sonho, pelo menos, como uma possibilidade. Apesar do desejo de ser uma pedagoga, ela afirma que será feliz ao ter concluído o ensino médio, por julgar que assim terá uma base para se aprofundar em outros cursos.

2.1.5 - Raimundo: *Eu pensei assim: eu não vou trabalhar mais para ninguém, eu não vou arrumar mais emprego, então eu vou estudar para adquirir aquilo que eu não adquiri quando eu era novo, né?*

Natural de Campanário, o senhor Raimundo morou até os seus quinze anos em um lugarejo, como ele mesmo denomina, que pertence ao município citado. Por ter sua mãe falecido quando ainda era garoto, o pai lhe deu a um casal de tios para que estes o criassem. Durante este período, trabalhou na roça ajudando a sua família e diz não ter tido oportunidade de estudar, pois além de no local onde morava não ter escola, quando demonstrava interesse em estudar, seus tios interpretavam como uma forma usada para se livrar das obrigações da roça e deixar de trabalhar.

Com quinze anos foi para uma cidade vizinha, hoje chamada Nova Módica, onde, através do MOBREAL, aprendeu as primeiras letras e palavras, assim como a assinar seu nome. Foi para esta cidade trabalhar em um restaurante durante o dia e aproveitava para freqüentar a escola à noite. Segundo ele, fez só até o terceiro ano, apesar de ter insistido com a professora para levá-lo até a quarta série. Já nessa época, o trabalho ocupava um espaço em sua vida que não lhe deu oportunidade continuar os estudos:

Eu fiquei até no terceiro ano, aí eu peleei para professora me levar para o quarto mas não deu certo não. (risos) Ela só me deixou no terceiro. E daí eu fui começando trabalhar e cada vez mais o trabalho mais apertado, não deu para eu estudar.

Ao completar vinte e dois anos conseguiu tirar sua carteira de habilitação e começou a trabalhar como motorista. Mudou-se para a cidade de Itambacurí onde se casou e após alguns anos, voltou a morar em Campanário com a família trabalhando como motorista. Entre os anos de 1962 e 1963 foi transferido para Belo Horizonte vindo trabalhar no Ministério dos Transportes. Chegou a residir na cidade de Contagem e hoje, com seus setenta anos de idade, mora há quarenta e dois anos em Belo Horizonte.

Se antes, quando criança, não foi possível estudar, a partir do momento que se casou a responsabilidade com a família deixou a escolarização ainda mais distante da realidade da vida do senhor Raimundo. Ele afirma que sua profissão não lhe permitia estudar, pois não havia um horário fixo para seus afazeres como motorista: *motorista é*

sempre o primeiro que chega e o último que sai. Além do trabalho, a família foi crescendo e a responsabilidade de manter o sustento da esposa e dos doze filhos não deixava espaço para estudar:

Porque eu trabalhava na diretoria aí do DNER por exemplo e não tinha tempo também. Às vezes se fizesse força, né. Às vezes teria estudado. Mas tudo era mais difícil, olha, doze filhos para eu criar. Para dar da agulha a roupa, né. Então a gente... é difícil. Às vezes eu viajava... Então eu nunca tive assim, oportunidade.

Hoje encontra-se aposentado, mas ainda faz alguns trabalhos como motorista. Dos doze filhos, seis ainda moram em sua casa, estando entre eles quatro solteiros e dois separados que moram lá com seus respectivos filhos. A principal renda da casa ainda vem de Raimundo, por isso ainda faz alguns carretos e nas eleições costuma trabalhar como motorista para os candidatos, uma vez que já trabalhou na Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais e fez bons contatos lá. Mas assume que diminuiu seu ritmo de trabalho por estar com sua idade já avançada e a saúde já não ser a mesma de antes.

Quando questionado sobre como ficou sabendo do PROEF e como foi para resolver voltar a estudar, Raimundo diz que foi uma sobrinha sua que trabalha no restaurante da UFMG e estudava neste projeto que lhe falou sobre o seu funcionamento incentivando-o a voltar a estudar. Ele foi até o projeto conhecer de perto, gostou do que viu e resolveu investir em seu estudo, tendo como principal objetivo aprender o que não teve oportunidade enquanto era mais jovem. Sente-se feliz por ter podido voltar a estudar, o que ele considera uma grande oportunidade em sua vida e que não poderia perder.

Entretanto, apesar da iniciativa e da disposição de voltar aos estudos, as dificuldades surgiram e uma delas teve que ser enfrentada em sua própria casa. A esposa dele não viu com bons olhos esta sua atitude de voltar à escola. Ele diz que, especialmente no início, ela sempre falava algo na tentativa de fazer com ele desanimasse. Sua esposa dizia, por exemplo, que por estar velho não aprenderia mais nada. Ele afirma que, talvez, ela não entenda bem, porque foi alguém que já teve oportunidade de ter estudado mais que ele durante sua vida e que, portanto, não sentia o mesmo desejo de aprender.

Mas este não foi um fator que o levasse a pensar em desistir. Conta que sempre a convida para ir para a escola com ele e estudar mais. Diz sempre a ela o quanto aprende convivendo com pessoas diferentes lá e como é interessante estar aprendendo coisas novas, mas ela não aceita seu convite. Esta é uma das formas encontradas por Raimundo para tentar amenizar o conflito e, assim, continuar seus estudos tentando manter uma harmonia em sua casa. Contou ainda que apesar das reclamações dela, ele não cede e participa de tudo na escola inclusive das festas, momentos que ele apontou como os de maiores ciúmes de sua esposa. Relatou que quando disse que dançaria na festa junina ela

mais uma vez se opôs. Chegou a convidá-la para ir à festa e ela não quis, mas que ainda assim ele participou, dançou e se divertiu.

Para ele a escola que buscava como um local para aprender coisas que não teve oportunidade enquanto era mais jovem, vem modificando sua vida em vários aspectos. Dentre eles sua forma de se relacionar com as outras pessoas, tanto em sua casa quanto fora dela, é muito mais tranqüila e, segundo ele, mais adequada para um convívio em sociedade. Ele conta que antes de voltar para a escola era uma pessoa muito ignorante, que brigava facilmente, mas que a convivência na escola com os professores e outros colegas o levou a mudar sua postura. Hoje se considera uma pessoa mais civilizada, que consegue contornar os conflitos com mais tranqüilidade.

Além deste benefício citado acima, Raimundo percebe a volta à escola como tendo sido um fator que melhora sua vida em todos os momentos, pois ocupa sua mente e seu tempo com algo que ele julga importante para si. Compara o tempo em que está na escola como se “estivesse no céu”. É o momento em que esquece dos problemas do dia a dia, das dívidas e até mesmo das doenças: *Dizem que cabeça vazia é oficina do diabo, sabe? Então você só fica assim pensando, dá três horas e você pensa: está na hora de tomar banho para ir para aula! Aí você não pensa em doença, você não pensa em nada, né? Não pensa em coisa ruim, em nada.*

Todos os momentos da escola, sejam eles aulas, festas, trabalho de campo, assistir a filmes ou estar na biblioteca, são tidos como importantes para ele. Afirma ter dificuldade na leitura, mas tem sentido uma melhora com os tempos de leitura na biblioteca. Afirma que na escola, quando necessário, chama atenção dos alunos, especialmente das alunas da sala, que segundo ele são muito falantes, para prestarem mais atenção nas aulas: *Eu de vez em quando chamo atenção lá: “Ah gente, nós estamos aqui é para aprender, não é para conversar. Conversar a gente conversa depois que sai”. É uma mulherada conversando! As mulheres que conversam mais, né? (risos).* Além disso, critica aquelas pessoas que reclamam de algumas atividades propostas como filmes, por exemplo, dizendo que tudo tem seu valor no aprendizado.

Raimundo reconhece que a escolarização fez muita falta em sua vida, mas não se culpa por não ter conseguido concluir seus estudos enquanto estava mais jovem. Tem consciência de que as condições em que vivia não lhe deram esta oportunidade. Acredita que poderia ter conseguido um emprego melhor se tivesse estudado mais quando era mais jovem. Conta que, por toda a vida, sentiu vontade de ter estudado para assim “ser alguém na vida”. Diz que durante seu trabalho como motorista por várias vezes levou os filhos dos patrões para fazer vestibular e pensava que ele nunca havia tido oportunidade de estudar como aqueles garotos. Entretanto, afirma que quando pensa em sua vida, se sente feliz

hoje, pois mesmo que não chegue ao vestibular ou a uma faculdade ter a oportunidade de estudar que lhe foi negada durante tantos anos é uma alegria.

Diz não saber até onde conseguirá chegar por já ter seus setenta anos, mas afirma que já será feliz ao concluir a oitava série¹², ou seja, o ensino fundamental. No entanto, suas aspirações vão além: deseja concluir o ensino médio no PEMJA e quem sabe chegar a uma faculdade se, segundo ele, Deus permitir. Para Raimundo, estudar hoje não lhe trará melhores colocações no mercado de trabalho, mas é uma forma de realizar-se como pessoa:

...não é para emprego, que eu não vou querer mexer com emprego mais, né. Os de quarenta não estão achando emprego, quanto mais os de setenta, né. Mas é para mim mesmo, para mim mesmo. Para eu ter meu diploma e falar: "Graças a Deus eu tenho hoje o diploma de oitava série!", que não vale nada para emprego, porque hoje, às vezes você formado você não acha, não tem oportunidade. Mas é justamente por isso, para mim não morrer burro é que eu quero ir até o final.

Estudar hoje, com seus setenta anos, é para Raimundo uma forma de realizar algo que desejou durante toda sua vida, ou seja, é, antes de qualquer coisa, uma realização pessoal. Apesar de saber que ter estudado enquanto jovem poderia ter lhe proporcionado um emprego melhor, não é com esta intenção que busca escolarizar-se hoje. Além de conhecer bem a dinâmica do mercado de trabalho que busca preencher seus quadros com pessoas mais jovens, diz que não pretende trabalhar mais. Voltar às aulas é, para ele, poder saciar a vontade de aprender que lhe foi negada quando mais jovem.

2.1.6 - Ivan: *Eu tinha muita vontade de ter estudado, sabe? Continuar meus estudos, né? Porque eu via meus filhos todos inteligentes aí. Eu também me acho inteligente, só não tive oportunidade para estudar.*

Na época da entrevista com sessenta e quatro anos de vida, Ivan mora há sessenta e um anos em Belo Horizonte. Considera-se belo-horizontino uma vez que nasceu na cidade de Governador Valadares, mas viveu lá apenas os três primeiros anos de sua vida. Casado, mora hoje com sua esposa mais quatro filhos sendo uma mulher e três homens. Além destes tem uma filha casada que mora em um bairro próximo de sua residência.

Concluiu a quarta série enquanto era criança tendo passado por duas escolas em Belo Horizonte: Escola Estadual Helena Pena, localizada no bairro Sagrada Família e Escola Estadual Mariano de Abreu, situada no bairro Cachoerinha, na qual recebeu seu diploma da de quarta série. Segundo ele, apesar da vontade de continuar seus estudos, a falta de colégios lhe impossibilitou avançar mais no que diz respeito à escolarização.

¹² O PROEF II não trabalha com a concepção seriada da educação. No entanto, os alunos ainda referem a conclusão do ensino fundamental como terem o certificado de conclusão da oitava série.

Afirma que nesta época, na cidade de Belo Horizonte havia poucos colégios e dentre estes, nenhum ficava próximo à região em que moravam, além disso, eram particulares. Como ele era uma criança de classe popular, não tinha acesso a estes, pois lhe faltava condição para pagar até mesmo o transporte para chegar aos colégios.

A morte dos pais também foi outro fator apontado por Ivan como tendo sido um dificultador para a continuidade de seus estudos. Ele conta que ficou órfão muito cedo, e juntamente com os cinco irmãos, teve que trabalhar para sobreviver. Além disso, ressalta que a ausência dos pais refletiu não apenas na parte financeira, visto que tiveram que trabalhar muito cedo, mas também na parte educacional, uma vez que não tiveram quem os incentivasse a estudar, ou mesmo quem os alertassem para a importância dos estudos.

Ivan acredita que a escolarização lhe fez falta em muitos pontos de sua vida, mas, principalmente, para ter conseguido uma profissão que ele considera como sendo mais leve. Ivan trabalhou durante muitos anos na construção civil e se aposentou por invalidez por ter passado por diversos problemas de saúde como hérnia de disco, ter sofrido um transplante renal, uma ponte de safena e três angioplastias. Ele diz: *Se eu tivesse mais conhecimento, trabalhava em um serviço mais leve e talvez não tivesse esse tanto de doença que eu tive, né?*

Ele se vê como uma pessoa inteligente, mas que por não ter tido como estudar enquanto era mais jovem, não pode exercer outra profissão. Diz ter servido ao exército por sete anos, na escola de pára-quedismo, mas não pôde continuar porque foi necessário prestar um concurso, no qual não foi aprovado devido, segundo ele, a sua falta de escolarização. Mas apesar de pensar em ter tido outra profissão se orgulha de seu ofício na construção civil. Mostra-se feliz quando fala de sua casa, de outros prédios e casas em sua rua, que foram construídos por ele afirmando: *Tem a minha história. Enquanto aquele prédio estiver ali, meu nome está lá.* Demonstra gratidão ainda à sua profissão por ter sido através desta que conseguiu criar sua família.

A volta à escola, aos sessenta e quatro anos de vida se deu através de um convite de sua filha casada, que cursa pedagogia na UFMG, aos pais. Ivan afirma que, a princípio, foi sua esposa quem mais se entusiasmou com a idéia de voltar a estudar e ele, inicialmente, só aceitou o convite para fazer companhia para sua esposa. No entanto, diz que hoje ele é quem está super empolgado com as aulas e que, se soubesse como era bom, já estaria no projeto há muito tempo. No momento da entrevista cursava o primeiro ano do PROEF II e disse não ter do que reclamar - a única coisa que disse é que ao contrário, gostaria que o tempo das aulas fosse ainda maior.

Mesmo estando em seu primeiro ano do projeto e tendo passado pelo primeiro período de férias, ele diz que sentiu muita falta das aulas, dos colegas e amigos neste período. Contou que, às vezes, quando ia ao centro da cidade resolver algum problema nos

bancos para sua esposa, passava no trabalho de alguns amigos para conversar. Conta ainda que eles chegaram a marcar uma ida ao Palácio das Artes para ver uma exposição que a professora de português, antes das férias, tinha recomendado como uma boa atividade.

Ele relata que a escola lhe mostrou a possibilidade de freqüentar lugares novos como museus, coisa que nunca tinha feito antes de estar estudando. Conta também, com grande alegria, de uma atividade realizada através da escola na Serra da Piedade¹³, outro local que, mesmo morando em Belo Horizonte desde criança, não tinha tido a oportunidade de conhecer.

Além de levá-lo a locais que até então não freqüentava a escola, para Ivan, preencheu um vazio em sua vida. Diz que quando chegava a noite, ia para seu quarto ver televisão ou para o bar jogar sinuca. A escola veio como uma forma de ocupar seu tempo ocioso com uma atividade, que segundo ele mesmo, lhe dá prazer e o faz crescer como ser humano.

Fala ainda que até mesmo a relação com os filhos melhorou após a volta à escola, uma vez que estes o levam, juntamente com sua esposa, para as aulas, promovendo assim mais encontros entre eles. A escola trouxe também, segundo ele, uma melhoria na saúde, já que aponta avanços na reativação de sua memória e até mesmo na relação que tem com os cuidados para se manter bem após as várias doenças que teve que enfrentar.

Para ele a escola atual difere muito da que teve quando criança, tanto nos métodos de ensino como na relação professor-aluno. Na comparação, ele afirma que se satisfaz mais com o modelo atual. Ivan acredita que todos os seus amigos que freqüentavam o bar à noite com ele deveriam seguir seu caminho e procurar uma escola. Ele acredita que esta é a melhor atividade que uma pessoa da sua idade poderia realizar.

A escola é para o senhor Ivan um espaço que lhe abriu um novo mundo. Um mundo com novas amizades, novos locais para freqüentar, um mundo onde seus familiares estão mais próximos tanto nas idas e vindas da escola como nos momentos de discussão de vários temas, que a partir dos conhecimentos adquiridos vão sendo gerados dentro de casa, um mundo com novas possibilidades para serem exploradas por ele.

¹³ A Serra da Piedade é um dos picos mais elevados da cordilheira do Espinhaço, situa-se na cidade de Caeté, região metropolitana de Belo Horizonte. No local encontra-se um santuário em homenagem a Nossa Senhora da Piedade e o observatório astronômico da UFMG. Maiores informações sobre Serra da Piedade no site: www.serradapiedade.com.br

2.1.7 - Antônio: Tinha vontade de ir para a escola, mas era muito longe. Não tinha oportunidade, né?

Antônio nasceu na zona rural da cidade de Teófilo Otoni, situada no interior de Minas Gerais, local onde residiu até os seus trinta e quatro anos de idade. Enquanto morava em Teófilo Otoni trabalhava na lavoura. Quanto à sua escolarização, o senhor Antônio disse que não teve como estudar quando criança porque não havia escola onde morava. Aprendeu a ler e escrever com seu pai: *Eu tinha assim uma inteligência, porque meu pai sabia um pouco e escrevia para mim. Eu fui escrevendo, escrevendo e eu aprendi umas coisinhas com ele.* O aprendizado refletia na vida social do senhor Antônio já que ele conta que sempre os vizinhos lhe pediam para ler as cartas que chegavam para eles e quando estes necessitavam de escrever uma carta ou um bilhete era a ele que recorriam. Além disso, ensinou a alguns deles a ler e escrever como ele.

Apenas após os trinta anos de idade chegou a uma escola do Mobral. No Mobral fez apenas até a quinta série, pois não havia as séries seguintes para adultos em sua cidade. Nas aulas do Mobral, o conhecimento adquirido através dos ensinamentos de seu pai o fez se transformar em um auxiliar da professora na alfabetização: *Ela (a professora) falou: “Você vai me dar uma força aí. Você vai estudando e ajudando os outros”. Aí eu explicava um aluno alguma coisa e tal e tal, né?* Antônio se orgulha de ter participado da alfabetização de algumas pessoas e se sente feliz por ter sido por alguns momentos professor.

Após ter se casado e já ter seis filhos resolveu mudar-se para Belo Horizonte na tentativa de melhorar suas condições financeiras para criar sua família. Veio, a princípio, sozinho morar com um cunhado que lhe arrumou um emprego numa fábrica de móveis. Após um ano de trabalho nesta fábrica de móveis, já tendo conseguido comprar um lote e buscar sua família para junto de si, resolveu “pedir a conta” e ir trabalhar na UFMG como carpinteiro. A admissão na UFMG se deu através de um teste que exigia experiência em marcenaria. Na época da entrevista, com seus sessenta e seis anos de idade, o senhor Antônio disse que estava próximo de se aposentar neste mesmo local de trabalho.

Foi exatamente através de seu trabalho que chegou ao PROEF II. Como funcionário da UFMG e não tendo concluído seus estudos referentes à educação básica, o senhor Antônio é um representante das pessoas para as quais o projeto foi destinado originalmente. No entanto, ele conta que não foi simples a sua entrada na escola, mesmo tendo esta sido criada especialmente para pessoas com seu perfil. Conta que houve resistência, inicialmente, por parte de seus superiores para que os trabalhadores como ele, fossem estudar: *Porque nós fomos estudar e os chefes ficam enchendo a paciência da gente : “Ah, vocês vão pagar as horas que vocês saíram para estudar”.* Foi necessário que os

trabalhadores lutassem para ter acesso a uma escola que era deles por direito, sem prejuízos no trabalho. Segundo ele, só após quinze anos da criação do projeto conseguiu estudar no mesmo.

Antônio afirma que sempre teve vontade de estudar e a forma que conseguiu para ir aprofundando seus conhecimentos foi através da leitura que fazia de livros didáticos que possuía em sua casa, mesmo que não entendesse muito bem o que estava contido neles. Esforçava-se, mas nem sempre conseguia entender o que estava nos materiais didáticos que tinha. Quanto a isso afirma que uma das suas expectativas em relação a sua volta à escola era poder entender o que estava lendo nos livros:

Eu achava que ia melhorar porque era uma coisa que a gente não sabia, né. É por ter uma explicação, por isso eu achava que era bom demais! Muito bom! Sobre matemática, sobre a ciência, e as coisas, né. O bom é ler e ter explicação. Porque às vezes o cara lê correto, assim, mas aquilo some. Tem que ler e depois saber o que está fazendo.

Ao ser questionado sobre o que mais gostava por estar na escola o senhor Antônio cita alguns elementos que, após freqüentar as salas de aula, foram acrescentados em sua vida. Entre estes as novas amizades feitas, assim como as festas que participa por lá. Mas fica evidente, já que tais fatos são repetidos por várias vezes em sua entrevista, que além destes aspectos ele possui um enorme orgulho por ser estudante e por, através da escola, ter sido entrevistado pelo Boletim da UFMG e por uma rede de televisão em uma reportagem que tratava da escolarização de pessoas adultas: *Eu passei na televisão, eu passei umas duas vezes. Eu guardo até hoje o Boletim, eu levei (para casa), né? Eu fiz assim, eu coloquei um quadrozinho nele, uma moldura, ela está lá até hoje.* É com uma grande satisfação que Antônio conta sobre os comentários que ouvia dos professores e dos amigos sobre tê-lo visto na televisão.

Fala também sobre os novos conhecimentos adquiridos através da escola, como as aulas de computação, e revela que a escola o tem auxiliado em seu trabalho. Afirma que os conhecimentos matemáticos, aprimorados através das aulas, vêm auxiliando-o a medir as madeiras e realizar com uma qualidade ainda maior seu trabalho na carpintaria. Conta também que por ter aprendido a usar o computador, agora as tarefas a serem realizadas em seu emprego foram agilizadas, pois através do computador já recebe as ordens de serviço e já pode planejar quais as atividades a fazer. Além disso, a escola o ajudou a resolver problemas do dia a dia como retirar extratos bancários. A única coisa que afirma que mudaria na escola que tem hoje são os tempos das aulas que, ainda cansado, por vir direto do trabalho, acha que poderiam ser maiores.

Sobre a posição da sua família e os amigos em relação à sua volta à escola ele firma que muitos apóiam. Disse que os filhos e os amigos sempre apoiaram sua decisão. Conta

que tenta incentivar seus irmãos a estudarem também, principalmente os dois que trabalham junto com ele na UFMG, mas que até hoje nenhum deles se interessou. Um de seus irmãos falou que considerava a iniciativa de Antônio de votar à escola uma bobagem, já que sendo idoso não tinha motivos para estar estudando.

Entretanto não é só por parte do irmão que enfrenta críticas à sua iniciativa. A sua esposa também apresenta objeções ao fato dele estar freqüentando uma escola. Ela também se refere à sua idade para justificar sua posição: *Ela acha ruim e diz que eu já estou cansado... (risos) Fala que eu já estou nessa idade, né? Eu falei: "Não. Não estou nem aí. Eu estando estudando e os professores me explicando as coisas, para mim está beleza!"*.

Apesar das críticas da esposa, Antônio continua firme em seu propósito e, ao invés de brigar, a incentiva a estudar também. Revela que através de seu incentivo sua esposa procurou uma escola perto de sua casa e foi estudar. A esposa de Antônio nunca tinha freqüentado uma sala de aula e após o apoio do marido voltou a estudar e ficou por dois anos neste estabelecimento de ensino. No entanto, após aprender a ler e escrever, recebeu um certificado referente ao período cursado e parou de estudar para cuidar dos netos.

A volta à escola tem lhe propiciado momentos de aprendizagem de conteúdos formais, o que para ele é muito importante, mas muito mais do que isso. Tem lhe proporcionado novas amizades, uma ampliação de seu mundo através de novos lugares conhecidos e uma maior facilidade para lidar com os problemas do dia a dia, principalmente em seu trabalho. Como se não bastasse, a escola ainda lhe propiciou sentir-se uma pessoa mais importante ao ser entrevistado. Tem orgulho de se ver como um estudante e de ser reconhecido por pessoas de seu meio como tal.

2.2 - OS PERCALÇOS ESCOLARES ANTES DE CHEGAR À EJA

Ao falar da volta à escola de pessoas da Terceira Idade acredito que seja interessante destacar o porquê de não terem freqüentado uma instituição escolar anteriormente para concluir seus estudos, assim como a forma que construíram suas vidas mesmo com a baixa escolarização. Estes sujeitos, apesar da não possibilidade de conclusão de seus estudos na chamada "idade regular", constituíram família, trabalharam para sustentar a si próprios e a seus familiares e alguns chegaram a participar ativamente de suas comunidades.

Entretanto, apontam que a realização de seus papéis na sociedade foi dificultada pela falta de um maior grau de escolaridade. Afirmam que a escolarização foi um desejo que

cultivaram desde a infância e que, ao se tornarem adultos, em alguns momentos, este desejo se intensificava pelas dificuldades enfrentadas.

É em relação a esse sonho de escolarização que perpassou a vida desses sujeitos e que teve que ser adiado, assim como as dificuldades enfrentadas pela vida que trata o item a seguir.

2.2.1 - A falta de oportunidade de estudar na “idade regular”

Freqüentar a escola no Brasil foi, durante muitos anos, um privilégio para poucos. A própria história mostra quão desiguais foram as oportunidades de escolarização na sociedade brasileira. A princípio apenas os filhos das famílias mais abastadas chegavam a escolarizar-se devida à falta de iniciativa governamental no sentido de universalizar o direito à educação. Foram séculos e séculos mantendo a grande maioria da população longe das escolas. Paiva (1973) apresenta índices altos de analfabetismo para a população brasileira durante o período imperial e o início da República no Brasil: em 1872 os dados do censo davam conta de que 84,25% da população não sabiam ler e escrever e para o ano de 1890 o índice de analfabetos era de 85,21%. Paiva (1973) afirma ainda que para apenas 10% da população brasileira era oferecido o ensino elementar.

A intenção de garantir a educação apenas para parcela mais rica da sociedade revelava o ideal político brasileiro que, independente de ser uma monarquia ou ter se transformado em uma república, mostrava-se interessado em deixar o poder nas mãos da elite, enquanto o povo vivia à margem dos acontecimentos. Foi o que aconteceu na mudança do regime monárquico para o republicano no século XIX, momento este que tem como uma das frases mais conhecidas a de Aristides Lobo¹⁴ segundo a qual *o povo assistira a tudo bestializado, sem compreender o que se passava, julgando ver talvez uma parada militar*. Esta análise do episódio feita por Aristides Lobo demonstra o quanto o povo estava distante da realidade política do país.

Ribeiro (2003), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Educação e cidadania: o voto das pessoas analfabetas*, analisa a relação entre participação política no Brasil correlacionada à ampliação da garantia de educação a toda população. Um momento de destaque de sua análise diz respeito à Carta Magna de 1891, a primeira Constituição republicana brasileira, que eliminou o voto censitário, mas instituiu a limitação do voto apenas as pessoas alfabetizadas, mesmo sabendo que a grande maioria da população era

¹⁴ Aristides Lobo foi um dos grandes defensores da implantação da república no Brasil e assim que esta forma de governo foi implantada, ainda no governo provisório (1889/1890), tornou-se ministro. Maiores informações a cerca da implantação da República no Brasil consultar CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: a formação do imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

formada por analfabetos. Era uma forma de continuar a mantê-los fora do jogo político uma vez que não houve preocupação governamental em escolarizar a classe popular. Sobre este fato Ribeiro (2003) afirma:

Embora a República represente o momento no qual o direito do voto é articulado à exigência da educação, o que é um movimento peculiar ao movimento liberal do final do século XIX, não se verificou, como decorrência desse vínculo, a obrigatoriedade legal do Estado de oferecer a instrução escolar pública e gratuita. (RIBEIRO 2003, p.26)

A distância do povo em relação às questões políticas no Brasil não foi uma característica própria do século XIX. Ainda hoje vemos o quanto a participação popular nos movimentos políticos é incipiente. A escolarização do povo foi vista como uma ameaça à garantia dos privilégios da elite que dominavam o poder político, e, portanto, criar escolas para todos não fazia parte das metas. Durante anos as elites que comandaram o poder desejaram um povo ignorante e sem consciência de seus direitos para poder, assim, fazer seus interesses privados se sobreporem aos interesses públicos. Para aqueles que tentavam se opor ou resistir houve, em vários momentos históricos, uma repressão que os levou a se manterem quietos e calados diante das situações de injustiça e opressão.

O período entre as décadas de trinta¹⁵, quarenta e cinquenta do século XX compreende o momento em que os sujeitos desta pesquisa, encontrando-se em idade escolar, deveriam estar na escola cursando o que hoje chamamos de ensino fundamental. No entanto, todos eles encontraram problemas para que pudessem freqüentar a escola enquanto crianças. E um dos problemas apontados por estes sujeitos, por não terem concluído seus estudos, é justamente a falta de escolas para pessoas da camada popular. Faz-se necessário, portanto, buscar elementos referentes às políticas educacionais referentes à esta época no Brasil.

O governo de Getúlio Vargas, período compreendido entre 1930 e 1945, coincide com o período em que grande parte dos sujeitos da pesquisa estaria nas escolas de educação básica. Para tentar entender e contextualizar o momento é necessário tratar de ações do período como o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* de 1932, o qual preconizava uma universalização do ensino pelo desenvolvimento de um sistema de educação pública e gratuita. Tal documento defendia que:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico... (*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* de 1932, apud BOMENY)

¹⁵ Aqui levo em consideração especialmente Claudina nascida no ano de 1925

Um outro momento de destaque na história da educação no governo de Vargas foi a presença de Gustavo Capanema à frente do ministério da Educação. Capanema permaneceu neste cargo de 1937 a 1945 e foi responsável por medidas importantes para reorganizar o ensino no país e ao mesmo tempo amenizar os atritos entre Estado e Igreja católica quanto à questão educacional. Entretanto, apesar da movimentação gerada pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e das medidas de Capanema no governo a universalização do ensino básico gratuito não chegou a ocorrer.

A constituição de 1934 apresenta alguns avanços em relação à educação pública, como a proclamação da educação como direito de todos¹⁶ e do ensino primário gratuito para todos¹⁷. Porém, logo após, houve um retrocesso na constituição de 1937 já que mesmo tendo mantido a definição da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino público foi retirada a definição da educação como direito, não havendo ainda uma definição clara sobre a garantia desse direito e nem referência sobre o financiamento educacional na constituição do Estado Novo.

Com a democratização do Brasil surge a Constituição de 1946, que continha em seu texto, no título VI do capítulo II intitulado *Da Educação e da Cultura*, os pontos que merecem destaque no que se refere à educação brasileira na época:

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; (Constituição dos Estados Unidos do Brasil -de 18 de Setembro de 1946)

É importante ressaltar que mesmo a lei garantindo o ensino primário oficial gratuito para todos, como pode ser observado acima, a realidade era outra. A lei garantia, mas efetivamente não havia uma expansão do acesso à escola para todos os brasileiros. Mesmo no governo de Juscelino Kubstichek, que tinha como meta desenvolver o Brasil cinquenta anos em cinco, a educação ficou em segundo plano, a ponto de terem sido retomadas nesta

16 Conforme Art 149 – “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”. (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil – 16 de Julho de 1934) disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 12/03/2007

17 Conforme Art.150 : “Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos”.(…)” (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil–16 de Julho de 1934) disponível em: <http://www.planalto.gov.br> . Aceso em 12/03/207

época as idéias do Manifesto de 1932 para a elaboração de um novo documento, no ano de 1959, exigindo mudanças nos rumos da política em relação às questões educacionais.

Apesar da legislação vista nas épocas referidas acima garantir o direito de educação a todos de forma gratuita, boa parte da população brasileira de baixa renda não chegou a freqüentar ou concluir o ensino primário em “idade regular”. Na pesquisa em questão pode-se perceber que tal direito, ainda que garantido no papel, estava sendo negado de forma efetiva. Entre os sete sujeitos entrevistados apenas quatro conseguiram concluir o primário em idade regular. A falta de escolas públicas é um dos fatores apontados por estes sujeitos como uma das causas que os levaram a ter uma escolarização nesta etapa da vida:

Nunca fui à escola. Tudo que eu aprendi, aprendi assim sozinha sofrendo, né...Os meus irmãos escreviam um pouquinho porque ninguém, ninguém fez o primário. Todo mundo aprendeu assim, meio que sofrendo sozinho mesmo. Porque nós morávamos na fazenda e meu pai não se preocupava em trazer uma escola para a fazenda... (Elvira)

Em relação à escolarização das pessoas de classes populares na época do Estado Novo, Schwartzman (1985), em seu texto *Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação* apresenta uma análise que pode explicar as razões da falta de escolas para a população mais pobre:

Como o ensino primário continuou sendo atribuição dos governos estaduais e o Ministério se preocupava basicamente com o nível secundário e superior, o ensino primário ficou cada vez mais relegado a segundo plano... A ênfase no ensino clássico e humanista para o nível secundário se explica pela idéia, então existente, de que caberia à escola secundária a formação das elites condutoras do país, enquanto que as grandes massas seriam atendidas pelo ensino primário ou por escolas profissionais menos prestigiadas - comercial, agrícola, industrial, etc. (Schwartzman, 1985, p. 268)

Isto pode ser ilustrado a partir das explicações dos entrevistados que pararam de estudar após terem concluído o primário em “idade regular”. Independente de viverem em cidades do interior ou na capital de Minas Gerais, fica evidente que não havia preocupação em proporcionar a continuidade dos estudos às crianças das classes menos favorecidas, uma vez que o ginásio gratuito não era uma realidade:

Eu parei porque, uma cidade pequena (Santa Bárbara), a gente não tinha colégio, não tinha nem ginásio, não tinha nada na minha cidade, sabe? Não tinha nada. E sou filha de uma viúva pobre, eu não podia. (Claudina)

Em Itabirito eu fiz o primário, né? De primeiro ano até o quarto ano. Tirei o diploma de quarto ano primário. Ai eu fiz admissão, que eu queria né? Mas foi nessa época da admissão meus pais não tinham condição. O meu pai, até não era falta de esforço dele, mas porque o salário não dava mesmo. E então foi quando eu fiz admissão, mas tinha três tipos de uniformes. Lá nessa época não tinha colégio estadual, era só particular. Então, de cara assim, só pude ingressar e não pude continuar por causa do... primeiramente eram os uniformes que ficavam muito caro depois também os livros que tinha que ta comprando e tudo... então eu comecei e parei.” (Perpétua)

Eu tinha muita vontade de ter estudado, sabe? Continuar meus estudos, né. Porque eu via meus filhos todos inteligentes aí. Eu também me acho inteligente, só não tive oportunidade para estudar. Num tive mesmo. Nessa época de criança era difícil escola em Belo Horizonte. Tava formando Belo Horizonte, não tinha colégios. Os colégios que tinha você podia contar na mão, era Santo Agostinho, Arnaldo, Loiola. Todos particulares. (Ivan)

Ter saído para trabalhar muito cedo é um elemento que aproxima a trajetória de vida de vários dos entrevistados. São todos oriundos de famílias numerosas e de classes populares que precisaram ajudar a sustentar os seus familiares. A necessidade de trabalhar para auxiliar ou até mesmo amparar o sustento do núcleo familiar é outro aspecto levantado pelos entrevistados como sendo um dos fatores responsáveis pela sua baixa escolarização. É interessante, entretanto, perceber que tal fator não aparece apenas na pesquisa aqui apresentada, mas já foi destacado em outras pesquisas que discutem questões relacionadas à educação de jovens e adultos como responsável pela baixa escolaridade dos sujeitos envolvidos.

Dentre estas pesquisas pode-se citar a de Santos (2001) que apresenta, em sua dissertação de mestrado, através dos relatos de seus sujeitos de pesquisa, o trabalho como sendo um importante fator que os levou a se manter distante da escola. Ela afirma: *compõe um grupo bastante significativo de egressos que identificaram no trabalho e na necessidade de contribuir de forma mais efetiva para a família, o motivador central da interrupção da trajetória de escolarização.* (SANTOS, 2001, p.143)

Por serem os sujeitos da pesquisa de Santos (2001), pessoas de faixa etária entre 28 e 39 anos na época das entrevistas, pode-se perceber que o embate entre escolarização e trabalho não é apenas uma questão geracional, que esteve presente em nossa sociedade em uma determinada época, como poderíamos supor se levássemos em consideração apenas o relato da pesquisa aqui apresentada, que tem como sujeitos pessoas acima dos sessenta anos. Mas mais do que isso, é uma questão econômica e social que perpassa várias épocas e gerações no Brasil e até mesmo outras partes do mundo. É isso que Llosa (2000) em seu estudo com jovens e adultos realizado na Argentina revela:

El primer momento significativo es el trayecto que abarca el paso por la educación inicial hasta su interrupción. Si bien aparecen signos que señalan la valoración de la educación formal en las familias de origen, son también las trayectorias familiares las que se relacionan con la no continuidad de la escolaridad; esto puede ser interpretado como una "estrategia familiar de supervivencia" en la cual la decisión de la interrupción se conjuga distintas situaciones conflictivas familiares (separaciones, fallecimiento de parientes significativos et.) en un contexto de pobreza. (LLOSA, 2000, p.15)

Elvira afirma que com a morte do pai ela e os irmãos tiveram que trabalhar. Já Perpétua conta que aos quatorze anos trabalhava em uma fábrica de tecidos em Itabirito. A

vida de trabalho para Isabel e seus irmãos também começou cedo, uma vez que os pais adoeceram e ficaram inválidos tornando-se, assim, o trabalho dos filhos fundamental para a manutenção de uma renda familiar. Claudina, apesar de em seu relato não dizer ter “saído para trabalhar” e assim, auxiliar no sustento da casa, conta que por ser a única filha de um total de seis irmãos era quem ajudava a mãe nas tarefas domésticas.

Para os homens a questão do trabalho também se mostrou presente muito cedo. Ivan passou por dificuldades financeiras, era órfão de pai e mãe e vivia com seus irmãos, tendo todos que trabalhar para prover seu próprio sustento. Quanto à falta dos pais em relação à interrupção de sua escolarização enquanto criança, ele não aponta apenas a questão do trabalho como único responsável, mas afirma também que faltou quem lhe orientasse sobre a importância de se estudar naquela época: *Eu não tinha quem me orientasse, né? Era órfão de pai e mãe e a gente vivia com os irmãos com muita dificuldade, a gente tinha mesmo era que trabalhar.*

Ao falar da falta de orientação para que se escolarizasse Ivan acabou por tocar em um aspecto que também foi destacado por Raimundo em sua entrevista. Este último relata que foi criado por uma madrinha após a morte de sua mãe e que, por serem pessoas criadas na roça, ela não só não o incentivava a estudar como também o criticava quando ele demonstrava seu interesse em freqüentar as salas de aula. Comumente sua vontade de sair da roça e ir para cidade em busca de uma escola era interpretada por sua madrinha como uma estratégia para fugir do trabalho.

Além da falta de escolas públicas gratuitas para que pudessem estudar, e de terem que enfrentar as jornadas de trabalho precocemente, a relação da família com o significado do saber escolar foi outro fator relevante destacado por muitos dos entrevistados que os levaram a deixar ou ficar longe da escola. Eles apontam para o fato de que a família muitas vezes não incentivava a ida à escola. Estudar era tido por muitos pais ou responsáveis, no caso daqueles que foram criados por outros membros de sua família, como uma “perda de tempo” já que o trabalho era mais importante para a sobrevivência daquele grupo familiar.

2.2.2 - O saber escolar perpassa a vida dos sujeitos

Apesar da declaração de alguns entrevistados referente à relação de seus responsáveis com a importância do saber escolar, deve-se destacar que no decorrer de suas vidas, ainda que fora da escola, estes sujeitos tiveram contato com o saber escolar. Este contato se deu através de aprendizados pessoais ou até mesmo ensinando aos outros o que já sabiam.

Antônio, apesar de só ter chegado a uma escola com trinta anos de idade, numa sala do MOBREAL, relatou diversas passagens de sua vida em que o saber escolar esteve presente. Desde criança, através dos conhecimentos de seu pai, ele foi estabelecendo relações com o saber tido como próprio das escolas:

Meu pai me ensinou, o que ele sabia ele me ensinou. E eu, muito inteligente para aprender, aprendi as coisas. (...) quando eu era pequeno, assim de uns 10 anos, meu pai sabia um pouco, né? Tudo que ele fazia, eu ficava fazendo. Escrevendo lá naquelas montanhas lá, escrevia lá. Por todo lado eu escrevia um nome, né? O primeiro nome que eu aprendi a escrever, sabe o que é? É fim. (.Antônio)

Foi observando o mundo a sua volta que Elvira também começou a aprender a escrever. Não tendo sido possível freqüentar uma escola, a curiosidade e o interesse foram aliados para se obter o saber escolar. Em seu relato afirma que desejava saber, e diferentemente de Antônio que teve o pai como principal educador das primeiras palavras, teve na educação dos filhos uma forma para ampliar seus conhecimentos:

Porque eu via as crianças fazendo dever, os meus filhos fazendo dever. Aí eu ficava observando aquela letra o que era, né. E fui aprendendo. Tudo que eu aprendi, eu aprendi vendo as pessoas fazendo. (Elvira)

A fala de Elvira, ao contar sobre a forma como veio aprendendo, a partir da observação feita da escrita e dos estudos dos filhos, lembra a entrevista de Brandão à Ciço, no prefácio do livro *A questão política da educação popular*. Em um momento da entrevista Ciço, um trabalhador rural, comenta com Brandão sobre a forma como os meninos da sua comunidade aprendiam sobre a Folia de Santos Reis, através da observação dos adultos tocando instrumentos e cantando músicas típicas daquela festividade. Ciço afirma:

Agora, nisso tudo tem uma educação dentro, não tem? Pode não ter um estudo. Um tipo dum estudo pode ser que não tenha. Mas se ele não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor assim na frente, como o nome "professor". Não tem... (BEZERRA e BRANDÃO,1980, p.9)

Elvira, ainda que não estivesse em uma escola, com um professor, estava diante de um momento educativo. Buscava, através de sua força de vontade, valendo-se da observação, aprender a escrever. Assim como as crianças da festividade de Folia de Reis, que tinham em sua cultura os instrumentos e as canções que compunham aquele ritual do qual desejavam fazer parte, ela tinha na língua portuguesa o seu elemento cultural de desejo que lhe movia a aprender. Os dois, as crianças da comunidade de Ciço e Elvira, estavam em busca de um saber valorizado em seu meio social.

Em relação à história de vida de Antônio é interessante destacar que o aprendizado com o pai não foi útil apenas para ele mesmo, mas teve um valor social para a comunidade onde vivia, através de sua solidariedade. Ele conta que a partir do momento que aprendeu a ler com o pai virou uma referência para os vizinhos. As pessoas que moravam próximas de sua residência o procuravam para que lhes auxiliasse na leitura de cartas recebidas, na escrita de bilhetes e até mesmo para que aprendessem a ler também:

E lá em casa era assim, chegava uma carta para uma pessoa e ninguém sabia ler, iam lá em casa para eu ler para eles a carta. E quando queria um bilhete também falava: "Faz um bilhete para mim", escrevia para eles. Era assim. E uns falavam assim: "Eu vou aprender com você.". todo fim de semana ia para lá, para casa, para eu ensinar eles. (.Antônio)

A história de Antônio remete ao filme *Central do Brasil* no qual a personagem, vivida por Fernanda Montenegro, redige cartas para pessoas analfabetas, sendo esta sua principal fonte de renda. Tal proximidade entre a vida de Antônio e o filme demonstra o quanto este tipo de atividade se fez comum no Brasil diante de tantas pessoas que não sabem ler ou escrever. É interessante destacar também que ele, mesmo não tendo freqüentado a escola, já havia passado de aprendiz a professor daqueles que desejavam saber ler e escreve como ele.

Entretanto, sua função como educador não se limitou apenas a esses momentos em sua casa, até mesmo quando foi em busca de sua escolarização no MOBREAL, Antônio foi visto pela professora como um auxiliar na alfabetização daqueles sujeitos que ali estavam:

Fui para lá (o Mobral), eles me ensinaram lá, a professora mandou a gente ler as cartas, a gente leu. Ela falou assim: "Você sabe ler!". Tinha uns caras lá que não sabiam nem uma letra. Ela falou: "Você vai me dar uma força aí. Você vai estudando e ajudando os outros.". Aí eu explicava um aluno alguma coisa, e tal e tal, né. Passei a ser até professor. (Antônio)

A função de educador também foi vivenciada por Claudina em Santa Bárbara mesmo tendo, na época, apenas o certificado de quarta série. Através de sua atuação na prefeitura da cidade foi convidada a ministrar aulas no MOBREAL, ensinando adultos a ler e escrever:

...eles (a prefeitura de Santa Bárbara) me convidaram para dar aulas para o Mobral. Eu andei dando umas aulinhas lá, sabe?A prefeitura tinha esse encargo, né. E eu trabalhei lá um pouquinho. Foi pouco tempo. Adorei! Gostei demais! Aquelas pessoas que não sabiam nem assinar o nome. A gente tinha que as vezes até pegar na mão, né. E acredita que as pessoas aprenderam? Algumas pessoas me agradecem até hoje por isso.
(Claudina)

A relação com o saber escolar para estes sujeitos deixou de ser apenas uma necessidade pessoal, a qual ainda desejavam satisfazer por completo, tendo em vista que

havia o desejo por uma escolarização - seja ela inicial, no caso de Antônio que só pode freqüentar uma escola com seus trinta anos, ou complementar, para Claudina que já tinha a quarta série. A busca pela escolarização passou, na verdade, a se configurar como um instrumento de ação social. Nos dois casos eles passaram a ser agentes da transformação social no meio em que vivem através da atuação como alfabetizadores.

2.2.3 - A escolarização dos filhos: um dever e uma realização

A relação com o saber escolar foi se mostrando presente na vida desses sujeitos, ainda que os mesmos não estivessem necessariamente dentro de um estabelecimento escolar. Em diversos momentos de suas falas o saber escolar é apresentado como um elemento valorizado por eles. Algo que desejavam ter para si e que tiveram que adiar a conquista, acabou tendo um gostinho de realização com a escolarização na família. A fala de Isabel deixa claro o quanto há uma valorização do saber escolar em sua família:

...porque aqui todo mundo sai para estudar. Todo mundo! (...) mas o lago é o caçula, mais novo, o neto mais novo, então ele houve falar: "Estou indo para a escola.", né? Não importa se é para dar aula ou se é para estudar. "Estou indo para escola". A minha mais velha, a Rosana, é jornalista, mas ela vive estudando, agora mesmo ela já fez Teologia, agora ela está fazendo Ciência da Religião. A minha nora estuda, os meus netos todos estudam, então aqui é muito comum: "estou indo para aula", "fui para aula", "cheguei da aula", então é aquele ambiente assim que realmente é... que foi meu sonho de ver minha família toda estudando, sabe? E eu "to" realizando esse sonho comigo e eu ainda fazendo parte deles, né?(Isabel)

Os entrevistados reconhecem que não tiveram oportunidade de obter a escolaridade que desejavam, mas em relação aos filhos, no que dependessem deles, as oportunidades não faltariam. Na verdade, deixam claro que, pelo contrário, oferecer escolarização aos filhos foi uma questão importante na vida de cada um deles. Nesta direção, Zago (2000) apresenta a seguinte análise: *Em geral, os pais esperam ver através de seus descendentes a superação de sua condição social, e a desescolarização precoce representa a frustração desse desejo.* (ZAGO, 2000, p.33)

De acordo com esta autora é comum que as pessoas que não tiveram condições de se escolarizar busquem na escolarização dos filhos uma forma de extrapolar a condição social a que foram submetidas. Em relação aos sujeitos pesquisados, esta questão está presente aliada ao fato de verem a escolarização dos filhos como um dever e como uma maneira de se realizarem. O desejo de dar ao filho uma escolarização que lhe foi negada durante muitos anos de sua vida pode ser constatado através da fala de Perpétua ao contar:

... o meu mais velho estudou em Ouro Preto, e ele quis ir pra lá fazer mineralogia. Ele foi para lá. Teve a oportunidade e foi pra lá. Mas eu sentia assim se eu pudesse dar a

eles mais estudo eu daria e se eles quisessem também, porque a gente deixa muito a vontade, né? Nada forçado. (Perpétua)

Elvira é um exemplo de alguém que se esforçou para garantir a educação dos filhos. Ela conta que seu marido era cozinheiro de um grande hotel de Belo Horizonte, mas que ela necessitava ajudá-lo financeiramente para garantir a educação dos filhos. Assim, trabalhou em dois hospitais, às vezes fazendo plantões seguidos para auxiliar nas despesas. No balanço que faz de sua vida aponta para um desfecho no qual a meta de educar dos filhos foi cumprida e é com um grande orgulho que diz: *Eu estudei meus filhos! Eu tenho uma filha médica, tenho essa engenheira e tenho um filho analista de sistemas.*

A alegria diante da escolarização dos filhos também é percebida na entrevista de Ivan e Antônio. Eles demonstram alegria quanto à formação escolar e/ou acadêmica dos filhos e a relação desta com a situação no mercado de trabalho, tendo em vista os desafios existentes hoje em dia para se manter empregado:

Até o segundo grau. Todo mundo formou. Graças a Deus todos tem a profissão deles. Estudou bastante, né? Tem motorista, tem mecânico... A Marisete que é a mais nova tem o curso de computação e ela estuda a noite. Todos formando. (Antônio)

... eu tenho quase dois filhos formados, uai?! Tem um formado em matemática, trabalha na CEMIG e tem essa lá na faculdade. Um é da CEMIG. Ele é mais velho, né? Formou em Matemática e ele é auditor na CEMIG. Essa menina vai formar agora em pedagogia, mas eu acho que ela vai trancar matrícula que ela passou na polícia, ela vai começar na polícia agora. Passou para escritã. Mas se ela continuar trabalhando de dia, estuda a noite. (Ivan)

Em relação à escolarização dos filhos, Raimundo também demonstra alegria ao vê-los com o ensino médio completo. No entanto, sua fala leva a uma outra reflexão diante do desejo dos pais de garantir educação dos filhos e, assim, ter uma forma de se obter uma colocação melhor no mercado de trabalho. Ele demonstra a vontade de que seus filhos cursassem uma faculdade, mas seu desejo esbarra na questão econômica:

Mas às vezes eu aconselho eles porque às vezes eles não estudam também porque a própria condição. Porque para eles é diferente, né. Que tem que fazer é cursinho...porque já tem segundo grau, né. E é difícil. Para quem tem segundo grau já é difícil emprego, né. (Raimundo)

A citação toca em um aspecto vivenciado por muito brasileiros hoje em dia: a necessidade de se fazer um curso superior para tentar uma melhor colocação no mercado de trabalho mesmo com dificuldades significativas, já que são poucas as vagas em universidades públicas e nas particulares os cursos têm preços elevados. A preocupação de Raimundo com a condição educacional de seus filhos permite uma reflexão sobre a necessidade de uma expansão na universalização do ensino no Brasil mesmo sabendo que

o certificado de conclusão de uma faculdade não garante, automaticamente, uma vaga no mercado de trabalho.

Em relação à época de idade escolar de Raimundo houve avanços já que seus filhos, mesmo tendo vindo de uma família de classe popular, chegaram a concluir o ensino médio. Mas, é evidente a necessidade de novos avanços uma vez que o acesso a cursos superiores ainda é restrito a uma pequena parcela da população, privilegiando as classes mais altas e que, em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e disputado, pessoas com maior grau de escolaridade têm melhores condições de se sobressair.

O desejo de escolarizar os filhos, identificado como um ponto importante nas entrevistadas e presente na vida de muitos dos educandos aqui pesquisados possibilita várias interpretações. Acredito que venha de uma mescla de sentimentos como de dever, enquanto pais responsáveis, de garantir aos filhos uma educação formal e, ao mesmo tempo, o desejo de ver os filhos galgando melhores posições no mercado de trabalho, conquistando, assim, uma condição de vida mais tranqüila em relação à deles próprios, pais. Além disso, existe ainda a tentativa de se realizar através do filho, por não ter tido até aquele momento a educação que desejava.

2.2.4 - Família, trabalho e escola: uma difícil conciliação também na vida adulta.

A partir dos relatos dos entrevistados é possível notar como essas pessoas valorizaram e desejaram o saber escolar durante toda sua vida uma vez que isto foi reafirmado por eles em vários momentos de suas entrevistas. Agarraram-se às oportunidades, ainda que pequenas, que tinham de aprender para chegar a conhecer mais sobre o mundo da escola e seus saberes. “Estudar os filhos” foi uma das formas encontradas para tentar suprir parte deste desejo. Entretanto, durante variados momentos de suas vidas o desejo de escolarizar-se estava latente dentro deles.

Se, quando crianças, na chamada “idade escolar”, houve obstáculos que impediram a concretização do desejo por uma escolarização que lhes garantissem, pelo menos, a conclusão do “ginásio”, como ter saído para trabalhar, ajudar a manter a casa ou cuidar da mãe, quando adultos não foi muito diferente. A idade avançou, mudaram de estado civil, de casa, até mesmo de trabalho, mas as dificuldades para chegar a conquistar a escolarização continuavam a existir. As obrigações com a família e o trabalho não deixavam espaço e tempo para que estes sujeitos chegassem a freqüentar uma escola. É isto o que pode ser extraído a partir da leitura de alguns trechos das entrevistas como, por exemplo, os seguintes:

Aí tirei carteira de motorista. Porque antigamente se você assinava o nome você podia tirar carteira. Então, aí não tive mais condições de estudar porque aí eu trabalhando de motorista, né? Motorista é sempre o primeiro que chega e o último que sai, então não deu para... e fui adquirindo família, né? Casei em 58, logo veio, vieram 12 filhos nesse casamento (risos). Só com uma mulher só, pra você vê. (risos) Doze filhos! E agora eu, eu voltei a estudar, porque depois que eu aposentei eu ainda trabalhava, né? Às vezes se fizesse força, né? Às vezes teria estudado... Mas tudo era mais difícil. Olha, doze filhos para eu criar! Para dar da agulha a roupa, né? Então a gente... é difícil. Às vezes eu viajava... Então eu nunca tive assim, oportunidade. (Raimundo)

Parece assim, quando eu estava com doze, quinze anos, eu tava sabendo algumas coisinhas. Aí quando foi... eu estava com dezoito anos, eu parei um pouco. Aí daí a pouco eu resolvi casar. Casei e ficou mais difícil porque não tinha nem onde eu estudar mais. Eu pensava (em estudar), mas eu trabalhava muito, pensava em não dar certo. (Antônio)

As citações acima mostram que a vida que levavam não permitia a eles frequentar uma escola. Era necessário que trabalhassem para sustentar a si próprios e à família, e, muitas vezes, o trabalho não lhes dava o tempo necessário para se dedicar aos estudos. Entretanto, um ponto interessante que deve ser destacado é que este não era um empecilho apenas para os homens - o trabalho também afastou as mulheres entrevistadas das salas de aulas.

Por mais que haja na sociedade uma distinção de papéis destinados aos homens e às mulheres no seio familiar, ou seja, muitas vezes cabe ao homem o sustento da família e à mulher o cuidado com os filhos e marido, não vejo esta distinção de papéis como fator determinante na análise. Isto porque as mulheres entrevistadas não tiveram como único obstáculo que as impedissem de voltar à escola a questão do cuidar da casa e da família, mas também trabalhavam para auxiliar nas despesas da casa. Assim como no caso dos homens, o trabalho lhes consumia o tempo necessário para o estudo.

O que se percebe é que o trabalho dificultava a volta à escola, ou a permanência nela, tanto para homens quanto para as mulheres. No entanto, o que se deve observar é que no caso das mulheres, questões referentes à casa e à família somavam-se ao trabalho, limitando assim ainda mais seu tempo. É o que se observa nos trechos abaixo:

Ah tinha loucura! Loucura para estudar! Mas eu não tinha tempo. Eu trabalhava, seis filhos, filha única de uma mãe bem velha, né? Depois meu marido apresentou também o problema de barbeiro, eu não tive como. Não tive como. (Claudina)

Primeiro eu fiquei dezessete anos com algumas ocupações assim, muito caseiras, que eu fazia para poder ajudar o salário e a família, porque meu marido era policial, então ganhava pouco. Então eu fazia assim, alguns trabalhos, bordava, fazia assim alguns trabalhos para ajudar um pouco. Depois quando tinha dezoito anos de casada eu voltei a trabalhar mesmo, fui secretária de um dentista por dois ou três anos e depois fui trabalhar numa creche, eu era responsável pelo berçário. Mas sempre pensando em estudar, isso eu nunca tirei da minha cabeça. Depois eu fui expor na feira, eu costurava, eu comecei a fazer uns vestidinhos e levar para a Feira *Hippie*, e na Feira *Hippie* eu expus dezessete anos. E depois meu marido morreu e eu decidi que eu não ia mais expor na feira e que eu ia viver com o dinheiro que eu tivesse, não ia mais trabalhar não. Aí eu podia ter voltado a estudar mas achava que já estava velha. Já

tinha mais de sessenta anos. Fiquei até os setenta assim, achando que eu estava velha, que não tinha jeito mais, que acabou meu sonho. Mas depois um dia me despertou isso de novo. (Isabel)

Eu trabalhei como bordadeira assim em casa, né? Trabalhava em casa. Depois quando eu vim aqui para Belo Horizonte eu trabalhei numa fábrica de bordado lá na rua Curitiba. Eu bordava esse trabalho artesanal e fiquei lá quatro anos. Depois saí, fui cuidar só da casa. Mas sempre com essa vontade de estudar e estudar, e nunca pintou a oportunidade. Ah, o Instituto Brasileiro, várias vezes eu tentei, sabe? Por correspondência, mas não era aquilo que eu queria. (Perpétua)

A pesquisa realizada por Nogueira (2005) com mulheres estudantes de classe popular em Belo Horizonte vai ao encontro da situação descrita pelas mulheres na pesquisa aqui apresentada. Ela expõe a diferença verificada na justificativa das faltas entre homens e mulheres que freqüentavam uma escola de periferia da capital mineira. Para os homens os motivos principais das faltas se relacionavam ao mundo do trabalho como horas-extras, mudança no local de trabalho ou horários. Já para as mulheres, na maioria das vezes, as faltas existiam devido a problemas familiares como: falta de quem cuidasse dos filhos, doença sua ou de algum familiar, resistência de alguém na família aos seus estudos, especialmente dos cônjuges, ou o próprio cansaço.

Apesar das dificuldades encontradas no dia a dia, alguns tentaram buscar a escolarização quando adultos. Uma, Perpétua, tentou o Instituto Universal Brasileiro enquanto Antônio foi para o Mobral, mas não obtiveram êxito. Perpétua refere-se, acima, a este momento em que buscou um curso por correspondência para tentar estudar, mas viu que o que desejava não era aquele tipo de ensino: não queria apenas ter um conteúdo em mãos para estudar:

Mesmo sendo por correspondência eu tentei, sabe? Assim, só que não era aquilo que eu queria, né? Aquela coisa mesmo. Eu queria ir para sala de aula, para fazer parte daquela turma, e aquele dia a dia de sair pra ir para escola, fazer trabalho, eu queria isso! Quando fez a primeira vez que eu participei do NEPSO, achei maravilhoso! Sobre entrevistas, né? Achei muito gostoso! (Perpétua)

Afirma ainda que foi convidada a fazer um supletivo, mas que esse também não era o que desejava ter como seu modelo de educação:

Até que fui convidada para fazer (supletivo) lá no colégio José Bonifácio, mas ficava muito difícil para mim, e eu não fiquei assim muito interessada. Eu achava difícil fazer supletivo. Eu achava que o supletivo era muito só apanhadozinho, sabe? Então eu não fiquei muito entusiasmada. Só fiquei mesmo entusiasmada quando eu fui e vi o que era lá o PROEF, aí é que foi o que me deixou mais... Não perco aula de maneira alguma, o ano passado eu tive acho que duas faltas por necessidade mesmo, e esse ano graças a Deus, uma só. Não perco aula não. (Perpétua)

Seu desejo era fazer parte de uma escola, pertencer a uma turma, ter uma referência. Queria um espaço que lhe oferecesse vivências que a vida escolar propicia e

obrigações decorrentes de fazer parte de uma escola o que, pelo seu relato, se mostra presente como sendo parte de seu imaginário do que é ser estudante.

No caso de Antônio, o Mobral foi o local onde conseguiu realizar sua primeira experiência para escolarizar-se já que, quando criança, não houve oportunidade: *De criança eu não fui não. O pessoal foi. Eu fui à escola assim, tipo o Mobral que eles falam, né? (...)* Não, eu já tinha uns vinte, trinta anos mais ou menos. No entanto, a tentativa de escolarização levou-o a concluir apenas a quinta série. Participou ativamente das aulas, muitas vezes auxiliando a professora com os alunos que não sabiam ler e escrever ainda, uma vez que estas habilidades ele já havia adquirido através dos ensinamentos de seu pai.

Antônio teve que interromper os estudos porque o Mobral na sua cidade abrangia até a quinta série: *Só tinha o Mobral para poder o pessoal ver se saía do analfabeto.* Quando perguntado se não existiam aulas para sexta série em diante em sua cidade, ele afirma: *Tinha sim, mas para nós de idade não tinha, né. Tinha para as crianças.*

Os problemas de Antônio para voltar a estudar não pararam por aí. Até mesmo quando o estudo se tornou um direito seu teve que superar problemas no trabalho para chegar a freqüentar a escola novamente. Antônio é funcionário da UFMG e, como dito anteriormente, o PROEF foi criado, inicialmente, para os funcionários da universidade, ou seja, tal projeto foi criado para pessoas que, como Antônio, trabalhavam na universidade, mas não tinham concluído seus estudos. Ainda assim houve resistência por parte dos superiores para que os empregados fossem liberados para freqüentar as aulas. É isso que relata Antônio.

Porque nós fomos estudar e os chefes ficaram enchendo a paciência da gente, né? "Ah, porque vocês têm que pagar as horas que vocês saíram para estudar e tal e tal". (...) Aí foram e entregaram eles e o professor falou: "Vocês não podem fazer isso não, vocês vão estudar porque é licenciado, é vontade do governo que pediu. Vocês vão estudar." Aí nós conversamos com o... Fomos na Reitoria (...) Até, trouxe um papel lá e leu para todos: "Não, deixa os rapazes estudar, não tem problema não." Aí eles quietaram e largou nós quietos. (risos) O problema é que nós ficamos 15 anos eles atrasando nós aí. Porque era para ter liberado e nós ficamos 15 anos esperando. (...) Não fiz há mais tempo porque você sabe como esse pessoal é. Exigia para gente, né? Quer só trabalho. Na hora, depois que o governo liberou, eu fui estudar. (Antônio)

As dificuldades encontradas pelos empregados, de uma forma geral, para flexibilizar o horário a fim de facilitar seus estudos aparecem em várias empresas. No entanto, o que chama atenção é exatamente por acontecer uma resistência como esta na universidade, tendo sido o projeto criado inicialmente de forma exclusiva para os trabalhadores da mesma que não tinham concluído seus estudos até então.

A pressão que recebiam para que não deixassem o emprego para ir à escola, assim como as afirmações de que teriam que pagar as horas que saíram para estudar, deixam claro que os obstáculos a serem vencidos para escolarizar-se eram grandes. O embate

trabalho, família e escola fazia parte do cotidiano destes sujeitos e sempre a escola tinha que esperar um pouco mais. No caso de Antônio, foi necessário esperar mais quinze anos após a criação do PROEF até chegar a freqüentar as aulas.

Os relatos referentes à falta de escolarização na infância, assim como na adolescência e na vida adulta, que aparecem nesta pesquisa destoam dos resultados que muitas vezes aparecem em pesquisas similares com jovens e adultos. Aqui os percalços escolares não são apresentados como sendo uma questão de incompetência, desinteresse ou preguiça, ponto que em muitas pesquisas feitas com este perfil de educandos é destacado, pelos próprios entrevistados, como um dos fatores que os levaram a não ter concluído os estudos. Zago (2000) apresenta em seu texto a posição mais comumente assumida pelos educandos quando questionados sobre sua não escolarização na idade regular:

Longe de sentirem vítima, a posição freqüentemente assumida por aqueles que não obtiveram um certificado escolar é a de transferir para si mesmos a responsabilidade do fracasso escolar. Muito embora não poupem críticas à escola pública, ao avaliar sua própria situação, consideram-se os principais responsáveis pelo baixo nível escolar, e quanto aos resultados obtidos, os atribuem principalmente às características individuais como incompetência e desinteresse. (ZAGO, 2000, p.32)

No caso dos sujeitos desta pesquisa, pode-se identificar em suas falas a sua posição de vítima da falta de condições financeiras e sociais, ao contrário de se verem como os culpados por não terem adquirido seus diplomas quando mais jovens. A expressão mais usada por eles para justificar a falta de escolarização - "eu não tive oportunidade" - revela não sua incompetência ou desinteresse, mas sua posição de excluído socialmente que, de certa forma, se reconhece como tal. Reconhecem-se como alguém que foi excluído do direito à educação escolar por ter que trabalhar para auxiliar no sustento e organização de sua família.

É perceptível ainda em suas falas uma reflexão sobre a falta que escolarização fez em suas vidas. Talvez por já terem percorrido boa parte dos anos de sua passagem pela terra sem o saber escolar, essa falta seja mais claramente identificada por eles. Por terem vivido diversas situações de discriminação, falta de oportunidade de alcançarem melhores postos de trabalho ou até mesmo por se sentirem inferiorizados em algum momento, identificam a necessidade da escolarização para se ter uma vida melhor. E é esse o tema que será tratado no tópico seguinte com maiores detalhes.

2.2.5 - A vida sem a escolarização

Os sujeitos dessa pesquisa certamente, passaram boa parte da suas vidas enfrentando problemas e desafios e os resolvendo sem um saber escolar bem estruturado. Alguns passaram anos apenas sabendo escrever o próprio nome, outros conseguiram concluir até a quarta série do primário, mas adquiriram saberes outros que os levaram a trabalhar, constituir família e cuidar de si mesmos, para que chegassem bem nessa etapa da vida. Entretanto, mesmo tendo realizado bem seus papéis sociais de trabalhadores, maridos, esposas e pais, apontam em seus relatos momentos em que este saber escolar lhes fez falta. O desejo de voltar à escola esteve presente durante suas vidas. Isso vai ao encontro da conclusão de Llosa (2000) de que:

Se inicia a partir de allí [interrupção dos estudos] um período de duración variable sin inserción en instancias educativas. Desde la perspectiva de la educación Permanente y considerando a la educación como una necesidad y un derecho a lo largo de toda la vida, en este período se mantienen necesidades educativas objetivas referidas al completamiento de niveles educativos básicos y a la formación para distintos aspectos de la vida cotidiana. Es decir, se trata de un período de demanda potencial no efectiva; si bien en alguns casos se expresa la necesidad educativa subjetiva y se mantiene el interés por insertarse en alguna instancia educativa, también se identifican distintos factores (tales como la conformación de una familia propia, la temprana inserción laboral o las carências económicas) que haviam impedido sua realización. (LLOSA, 2000, p. 15)

A falta que sentiram, em alguns momentos de suas vidas, de ter freqüentado uma escola, refletiu na dificuldade em alcançar melhores postos de trabalho, poder realizar atividades em prol de suas comunidades, entender melhor o que estavam vivenciando, auxiliar nos estudos dos filhos e até realizar tarefas do cotidiano como preencher cheques. Foi com perseverança e com muito “jogo de cintura”, que conseguiram driblar os desafios que apareceram durante suas vidas até a volta à escola.

A visão que hoje Elvira tem sobre sua vida antes de escolarizar-se é algo que chama atenção: *Nossa! Eu acho que eu vivi estes anos todos em um mundo nulo, em um mundo tão pequeno, tão diminutivo. Muitos anos sem saber nada.* O que se percebe é que ela desqualifica todo seu saber acumulado pela vida. Neste momento dá a entender, que para ela, o único saber que tinha valor era apenas o saber escolar. Aparenta não reconhecer que para ter chegado com mais de sessenta anos, com uma família bem estruturada, com seus filhos formados, tendo se aposentado após trabalhar em dois grandes hospitais de Belo Horizonte, acumulou diversos saberes.

Em sua entrevista, Elvira aponta vários momentos da vida em que a escolarização lhe fez falta, uma vez que até chegar ao PROEF nunca tinha freqüentado uma escola. O que sabia era assinar seu nome, coisa que aprendeu ainda na fazenda quando criança. Tem, no entanto, uma história de luta para criar os filhos com dignidade e buscando para eles uma boa escolarização:

Aí, entrei num hospital para trabalhar. Fui trabalhar na área de limpeza, aí a freira achou que eu tinha jeito para a enfermagem, me carregou para enfermagem. Aí eu fiz o curso prático lá mesmo, mas assim, curso falado, teórico, né? De aprender a dar injeção... essas coisas. Teoria só mesmo. Teoria não, prática mesmo. E daí por diante fui, fui... aposentei. Trabalhei 20 anos em CTI, como enfermeira de CTI sem saber nada. Sabia a prática. A prática até hoje, né.... Ninguém me passa para traz não. (Elvira)

Afirma que as dificuldades pela falta de escolarização existiam, mas pedia ajuda aos médicos ou enfermeiras superiores quando necessitava de alguma informação que não tinha. Entretanto, seu relato demonstra que, até mais do que no mundo do trabalho, a escolarização lhe fazia falta no dia a dia para realizar tarefas básicas como preencher cheques e até mesmo na hora de receber os amigos de seus filhos em sua casa. A falta de escolarização lhe causava um grande constrangimento fazendo com que se escondesse nos trabalhos na cozinha para não ter que conversar com as visitas:

Meu negócio era ficar só na cozinha, né? Servindo o pessoal, fazendo comida. E a minha filha vivia me cobrando isso, as duas. "Mãe, a senhora tem que sentar. Participar das conversas dos colegas da gente. Porque que a senhora fica só na cozinha?" Mas era vergonha. É vergonha porque meus filhos são preparados, né? Sabem conversar. Eu não sei. Eu vou lá vou fazer eles passarem vergonha, porque eu vou ter um palavriado assim, pobre e eles vão ficar envergonhado de mim Então, eu ficava mais afastadinha. (Elvira)

Claudina também se refere aos filhos quando vai falar sobre a falta da escolarização em sua vida, o que ela trata como falta de cultura. Para ela, ter cultura era saber os conteúdos próprios de uma instituição escolar. Acredita que é importante que a mãe tenha o conhecimento escolar para ajudar nos estudos de seus filhos, mas que ela não pôde contribuir pessoalmente e sim através do pagamento de aulas particulares:

Ah, fez! Fez muita falta sim. Eu acho que fez porque meus filhos todos têm muito mais cultura que eu. E eu acho que uma mãe que tem assim, cultura ela ajuda muito os filhos e eu, não podia ajudá-los de uma certa maneira. Tinha que ter uma escola particular, tinha que ter outra coisa porque eu não... eles são muito mais cultos que eu. (Claudina)

Além da ajuda com os estudos dos filhos, a escolarização precária de Claudina lhe causava insegurança na realização de algumas tarefas que lhe eram confiadas em seu trabalho na prefeitura da cidade de Santa Bárbara. Muitas vezes saía do seu cargo para substituir o secretário, quando o prefeito viajava e este necessitava ausentar-se por algum tempo:

Quantas vezes, na prefeitura, viajava o prefeito, o secretário chegava lá e falava: "Dona Claudina, eu vou ter que sair a senhora agüenta a mão aí." Como que administra alguma coisa? Como que eu ia receber, por exemplo, se tivesse... se tivesse algum imprevisto lá para mim resolver era muito difícil, né? Era difícil. Eu fazia, mas com muito medo, né? Eu assumia mas com medo, com aquele medo. Com vontade que o prefeito voltasse, que o secretário aparecesse e que alguém

aparecesse lá para me ajudar. Eles tinham confiança comigo, mas eu, me faltava cultura. Cultura a gente precisa sim. Faz falta sim. Porque eu poderia ter feito carreira, né? Poderia ter feito uma carreira, mas não fiz, não tinha cultura, não tinha aonde estudar. (Claudina)

Claudina apresenta uma situação de angústia por estar substituindo um funcionário em um cargo importante na prefeitura de sua cidade, sendo respeitada e reconhecida como uma boa funcionária, mas ao mesmo tempo sabendo de suas limitações. Demonstra-se amedrontada diante da hipótese do surgimento de algum fato importante que tivesse que resolver sem ter o que ela chama de “cultura”. Talvez através de seus anos de experiência trabalhando na prefeitura conseguisse resolver os problemas que surgisse e provavelmente, era essa experiência que fazia com que o secretário a deixasse ocupando esse cargo em sua ausência. No entanto, a falta do saber escolar lhe deixava insegura, com medo de não saber a melhor forma de solucionar os problemas. Provavelmente, mais do que ferramentas teóricas que lhe auxiliassem a desempenhar esta função, a escolarização poderia ter lhe garantido mais segurança nestes momentos.

Outro aspecto que Claudina ressalta é que com tais oportunidades na prefeitura o saber escolar poderia ter lhe garantido uma carreira mais promissora na política. Este é um ponto que aparece em outras entrevistas. É comum que as pessoas tenham o *reconhecimento da educação escolar como requisito básico para responder às exigências do mercado de trabalho e, sobretudo, como possibilidade de romper com as condições de pobreza familiar.* (ZAGO, 2000, p.24)

Entre os entrevistados prevalece a crença na relação entre um bom nível de escolarização e um bom posto no mercado de trabalho, resultando assim em uma melhoria nas condições financeiras da família. Na entrevista, Raimundo também se refere à sua baixa escolaridade como um fator que lhe impediu de exercer outras profissões durante a vida, que fossem monetariamente mais valorizadas que a sua, de motorista:

Porque se eu fosse um cara que tivesse mais, pelo menos um segundo grau, talvez eu tivesse arrumado um emprego melhor. Condições melhores. Porque motorista é uma profissão boa mas é uma profissão que não tem assim, muito valor, né? Não dá para você... eu to satisfeito, que eu criei minha família tudo na honestidade. Com meu pouco salário, graças a Deus! Mas talvez se tivesse uma instrução melhor aí eu teria oportunidade às vezes até de entrar numa política... Mas se eu tivesse uma instrução melhor, talvez, né? Eu estaria melhor, num emprego bom, um salário bom. (Raimundo)

Já Ivan, além de associar sua baixa escolaridade com a profissão que exerceu, vai além ao ver que o ganho em ter tido outra profissão, caso tivesse um maior grau de escolaridade, não se refletiria apenas na questão financeira, mas poderia ter lhe proporcionado uma vida mais saudável:

Se eu tivesse... se tivesse mais estudo aí eu saía da obra, né. Procuraria uma coisa melhor. Apesar de que na construção civil eu criei minha família... Se eu tivesse mais conhecimento, trabalhava em um serviço mais leve. Talvez eu não tivesse esse tanto de doença que eu tive, né? Quer dizer, perdi os rins, depois tive uma hérnia de disco que eu tive que fazer cirurgia, eu fiz ponte de safena, depois da ponte de safena eu fiz mais 3 angioplastias. (Ivan)

É interessante notar que tanto Raimundo quanto Ivan manifestam um reconhecimento frente às profissões exercidas, por eles, pois através destas, garantiram o sustento de suas famílias. No entanto, ainda na entrevista de Ivan, há um ponto que merece destaque quando ele comenta sobre sua profissão na construção civil:

Eu sentia assim que as pessoas que é assim, do meu tempo, uns é medico, outros é ... as pessoas que pode estudar, né? Uns é medico, outros é advogado, uns é bancário e já aposentou. Eu não, eu fiquei na... eu não tenho nada a reclamar da minha profissão que eu **escolhi**¹⁸, né? Mas se eu tivesse estudado eu podia ter continuado no exército, né. Tinha muita vontade de fazer carreira militar, mas não fiquei por causa do estudo, né? Tinha que ter feito um curso lá mas, eu fiz o concurso mas não passei. Então eu tive que dar baixa. Mas isso.. Mas eu fiz muitas casas, muito prédio aí, tem meu nome lá. (Ivan)

Neste trecho, Ivan comenta sobre os amigos de sua infância que viu tendo a possibilidade de estudar enquanto ele estava fora da escola, demonstrando que, ao vê-los, desejava ter podido seguir, como eles, nos estudos. Afirma ainda que desejava “fazer carreira militar”, mas que por não ter estudado, não passou no concurso. No entanto, refere-se à sua profissão de pedreiro como tendo sido uma escolha sua o que a sua própria narrativa contradiz. A conformação com a profissão que teve que exercer durante toda sua vida parece que o leva a pensar nela como tendo sido sua escolha ao mesmo tempo em que aponta a carreira militar como uma opção que gostaria de ter seguido.

Fica claro, neste caso, que fazer parte do quadro da construção civil não foi uma questão de escolha para Ivan. O que se percebe é que até mesmo a carreira militar, que Ivan disse que desejava ter tido, também não seria uma escolha, como aparentemente foi a de seus companheiros de geração que ele cita. Seria uma forma encontrada por ele de sair da profissão de pedreiro. Profissão esta que ele reconhece tendo sua importância, mas que exerceu como sendo uma das poucas opções de trabalho que pôde realizar diante do grau de escolarização que possuía.

Apesar da freqüente vinculação entre um bom nível de escolarização e uma profissão que lhe garantisse melhores condições de vida, a falta da escolarização foi citada por Perpétua como algo mais do que uma forma para alcançar um bom ganho financeiro. Relata que em vários momentos de sua vida o saber escolar lhe fez falta, como por exemplo, nas aulas de catequese que ministrava. Mas a evidência maior dessa fraca

¹⁸ Grifo meu.

escolarização se deu na realização de uma viagem internacional, que ganhou de presente do marido:

Eu fiz uma viagem e essa viagem me deixou uma alegria muito grande e ao mesmo tempo frustrada.(...) Fui pra Grécia, lá em... na Espanha, tive três dias na Espanha... Então nessa época eu falei assim: “Oh meu Deus, porque eu não sei um pouco mais”, principalmente o inglês, né? Então, essas coisas todas deixam a gente muito frustrada, né? Então eu falei assim: “Eu não vou morrer sem estudar não” (risos). Foi assim, vinte e dois dias lá na Europa maravilhoso pelo fato de eu estar passeando...mas assim, por tudo que o guia explicava eu prestava muita atenção, mas eu acho que o meu proveito seria muito maior se eu tivesse assim, mais um pouco de instrução, entendeu? Então isso me deixou um pouco... até mesmo dentro do avião eu senti dificuldade para preencher a ficha quando a gente tinha que entrar, né?(...) Então assim, mais do que nunca eu senti assim, muita vontade de estudar. Eu fui meio assustada, já imaginando o estudo e realmente quando eu cheguei lá eu falei: “Gente, eu tinha que ter mais estudo para vir num lugar desses!”. Você fica meio vaga, assim sem saber. Então isso deixa a gente meio triste, né. (Perpétua)

Para Perpétua, a baixa escolaridade a privou de aproveitar melhor aquele momento que estava vivendo. Por não saber falar uma língua estrangeira, seu entendimento de algumas coisas já estava comprometido, mas ela aponta que a falta da escolarização não lhe permitiu se aprofundar ainda mais no que estava conhecendo. O sentimento de felicidade por estar realizando uma viagem como esta se mesclava ao de frustração por não se sentir devidamente preparada para desfrutar mais a viagem - foi este sentimento que a impulsionou ainda mais a buscar uma escolarização. Sobre isto Llosa (2000) afirma:

Se puede sostener como hipótesis que la necesidad educativa subjetiva en tanto percepciones de una “trayectoria educativa truncada” está “latente” o es ‘insipiente’ en la mayoría de los casos, pero se torna “acuciante” o “emergente” cuando se reconoce a las carencias educativas como factor de riesgo de exclusión de alguna área de la vida cotidiana que el individuo a partir de su historia y su contexto personal y social señalan como significativa (sea lo laboral, lo participativo, etc.) (LLOSA 2000, p. 16-17)

Perpétua afirma que se realizasse a viagem pela Europa agora, estando no segundo ano do PROEF II, poderia aproveitá-la muito mais, pois seus conhecimentos já se ampliaram. É provável que a própria viagem tenha despertado em Perpétua o interesse em se aprofundar mais em aspectos vistos na escola, que lhe remetem ao que viu e ao que sentiu como uma ausência de conhecimento no decorrer da viagem. Certamente, a viagem contribuiu para ampliar não só o desejo de voltar à escola e aprender aquilo que sentiu falta de saber durante sua estada na Europa. Mas, ainda mais, ampliou seus conhecimentos e a despertou para se aprofundar em assuntos que, talvez, mesmo freqüentando a escola, se não tivesse realizado este passeio, não a interessariam da mesma forma.

Seja na viagem relatada por Perpétua ou nas dificuldades em relação ao trabalho, a vida desses sujeitos sem a escolarização lhes proporcionou momentos difíceis. Momentos estes que existiram, ainda que em espaços e sob formas diferentes, na vida de todos eles.

As histórias de cada um, com suas singularidades, apresentadas no início do capítulo, acabam se aproximando quando se analisa como viveram durante tanto tempo sem a escolarização que desejavam.

Entretanto, as trajetórias individuais acabam se aproximando não apenas em relação aos momentos em que se sentiram excluídos de alguma forma, por não terem a escolarização, mas também quando relatam os motivos que os levaram a se manter longe da escola e o desejo de garantir aos filhos a educação que não puderam obter na “idade regular”. Segundo Fonseca (2002) a própria condição de sujeito da EJA é um reflexo de sua história vida. A autora afirma:

A despeito das diversidades das histórias individuais, a identidade sociocultural dos alunos da EJA pode ser tecida na experiência das possibilidades, das responsabilidades, das angústias e até de um quê de nostalgia, próprios da vida adulta; delinea-se nas marcas dos processos de exclusão precoce da escola regular, dos quais sua condição de aluno da EJA é reflexo e resgate. (FONSECA, 2002, p.28)

Estar diante dos sonhos, das dificuldades e das alegrias a respeito de suas vivências facilita a compreensão em relação às expectativas que têm frente à escolarização. As expectativas, juntamente com os enfrentamentos e os momentos de alegria advindos da escolarização no PROEF II são aspectos que pretendo analisar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 - ENTRE MEDOS E SONHOS: NUNCA É TARDE PARA ESTUDAR

Só na história como possibilidade e não como determinação se percebe e se vive a subjetividade em sua dialética relação com a objetividade. É percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper.
PAULO FREIRE

Tendo em vista a exposição feita no capítulo anterior acerca da história de vida de cada um dos sujeitos, assim como dos percalços escolares pelos quais passaram e da relação que eles estabelecem com o saber escolar, passo a tratar neste capítulo especificamente das expectativas e motivações que fazem com que pessoas da Terceira Idade venham a freqüentar uma escola.

Através dos relatos é possível perceber que a questão da idade chega a preocupar os entrevistados. No entanto, demonstram que apesar de considerarem a possibilidade de ter seu tempo destinado à realização de seus objetivos limitados por este fator, levam suas vidas em busca da concretização de seus desejos.

Percebe-se, entretanto, que a realização destes sonhos exige esforços e uma grande habilidade para contornar os obstáculos. Para que pudessem constituir-se como estudantes nesta etapa da vida não foi diferente. Foi necessário equilibrar as condições favoráveis com as desfavoráveis para continuar a freqüentar uma instituição escolar.

Este capítulo, portanto, trata dos motivos que levaram estas pessoas a procurarem por uma escolarização e ainda os fatores que fazem com que, apesar das dificuldades enfrentadas, permaneçam estudando. Para tanto, apresento as expectativas com as quais foram em busca de uma escola e em que medida estas vêm sendo atendidas e ampliadas, fazendo com que o ato de escolarizar-se tenha sentido para estes educandos.

3.1 - A QUESTÃO DA IDADE FRENTE AOS PROJETOS DE VIDA

O desejo pela escolarização esteve presente durante a vida desses sujeitos desde a infância, quando não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em “idade regular”, até chegarem à Terceira Idade. Em vários momentos de suas falas, como pode ser observado no capítulo anterior, eles se referem a essa vontade de estudar que alimentaram durante o curso de vida. A privação que sofreram levou estes sujeitos a uma condição de excluídos. Sobre a exclusão Martins (1997) define:

A exclusão é apenas um **momento** da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em **privação**: privação de emprego, privação de bem-estar, privação de direito, privação de liberdade, privação de esperança. (MARTINS, 1997, p. 18, grifos do autor)

A exclusão neste caso, primeiramente de um direito, levou-os a serem excluídos em diversas outras situações vivenciadas. A partir da interrupção do processo de escolarização, cada um desses entrevistados foi privado de uma melhor oportunidade de emprego, de uma maior e mais efetiva participação social, de conhecer de forma mais ampla seus direitos como cidadãos e lutar por estes. Foram privados até mesmo, de muitas vezes, poder sonhar com dias melhores e de usufruir de uma melhor qualidade de vida. De acordo com Sirvent (1998), as conseqüências da exclusão podem ser ainda maiores:

Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha socialmente revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumento de la violencia internalizada en las relaciones sociales; es la semilla de posibles patologías colectivas. (SIRVENT, 1998, p.3)

O desejo de completar sua escolarização só pôde ser realizado na Terceira Idade. Vários fatores contribuíram para que isto fosse possível nesta fase da vida. Como discutido no primeiro capítulo, quanto à questão econômica essas pessoas já não pagam passagens para freqüentar uma escola. No que se refere à questão política e à oferta de vagas, têm seu direito á educação garantido por leis federais. A Terceira Idade vem lhes permitindo buscar a escolarização, uma vez que a maioria desses sujeitos já se encontra aposentada e suas famílias já “estão criadas”. É isso o que Elvira aponta: *eu resolvi voltar a estudar em 2002. Porque os meninos já não precisavam tanto de mim, meus netos, né. E eu tinha parte da tarde disponível.*

Apesar dos fatores apontados acima, os quais propiciam estes sujeitos freqüentar uma escola na Terceira Idade, há também, por estar nesta fase da vida, um certo receio do que está por vir. Ao envelhecerem, muitas pessoas chegam a acreditar que realizar seus sonhos não é mais possível, que o tempo que têm pela frente não seria suficiente para concretizar seus desejos. Em suas reflexões sobre a velhice Bobbio (1997) afirma que *a dimensão na qual o velho vive é o passado. O tempo do futuro é para ele breve demais para dedicar seus pensamentos àquilo que está por vir.* (BOBBIO, 1997, p.30)

A questão da idade foi, sem dúvida, uma grande fonte de preocupação ao pensarem em voltar a estudar. Perpétua, por exemplo, ao ser questionada sobre como viu a possibilidade de voltar a estudar, conta que, como primeira reação, ela acreditou que poderia nem ser aceita na escola devido ao preconceito contra os idosos: *Mas eu já to velha, eles não vão me aceitar. Aí ela (a amiga que a levou para a escola) falou: “Não. Tem*

gente muito mais velha que a senhora”, “*Ah, então vamos lá!*”. Mesmo depois de chegar à escola a preocupação com a idade ainda existia:

Eu achava, no início, eu achava assim: Nossa! Eu no meio dessa turma toda, eu sou bem mais velha. Da turma tinha uma outra mais velha que eu, que era a Marilene, mas ela desistiu, então a mais velha ficou eu. Tinha hora que eu ficava meia sem saber, falei: “Gente, que bobagem minha, eu sou nova igual eles. Pronto! Tirei aquele negócio de falar que sou mais velha do que eles, sou igual eles. (risos) . Ai, ai.... mas eles me deixam muito bem. (Perpétua)

Perpétua demonstra em seu relato mais do que a preocupação quanto a sua capacidade de realizar as atividades. Estando em boas condições físicas e mentais questionou a sua ida à escola por causa do preconceito social contra os idosos. Não se questionou se estaria apta a freqüentar o curso por ter que aprender coisas novas ou por ter que se locomover todos os dias até a escola à noite. Não eram questões referentes às suas limitações que a preocupavam, mas se seria aceita, como idosa, em um local “destinado” socialmente aos jovens.

A fala de Perpétua leva a refletir sobre a necessidade de se repensar qual é o lugar do idoso na sociedade em que vivemos. Uma sociedade que vê não apenas nos dados estatísticos do IBGE, mas também no dia a dia, nas ruas, praças, bancos e nos demais locais públicos o aumento da população idosa e, entretanto, ainda os trata com certo preconceito, limitando suas possibilidades de viver bem. É verdade que políticas públicas que assegurem direitos aos idosos vêm sendo criadas, como é o caso do Estatuto do Idoso de 2003. Mas não basta apenas que sejam criadas, é necessário que as garantias estabelecidas nas leis sejam cumpridas.

Mais do que isso, é fundamental uma mudança de pensamento e de postura de todos nós em relação aos papéis sociais dos idosos. Não basta garantir a eles acesso a lugares como teatros, cinemas, transportes gratuitos e educação. É importante garantir também respeito para que eles possam usufruir de tais benefícios. As pessoas, de modo geral, precisam perceber essas pessoas como o ser social que são. Sujeitos que precisam de lazer, de cultura e de se relacionar socialmente como qualquer outro ser humano em qualquer outra etapa da vida. Precisam perceber que as pessoas idosas fazem e vão, cada vez mais, fazer parte da sociedade. Sobre as implicações de se fazer parte de uma sociedade aponta Lobato (2004):

Fazer parte de uma sociedade implica em estar em contato com pessoas e grupos sociais diversos, de várias gerações, com valores e idéias diferentes, mas buscando estabelecer rede de relações que nos possibilitem participar da vida social. (LOBATO, 2004, p.16)

Ainda que tendo passado por estas dificuldades os sujeitos pesquisados souberam contorná-las para chegar a uma escola. O que demonstram é que têm consciência de suas idades, dos seus limites, mas que pretendem aproveitar cada ano de vida realizando seus projetos e, assim, buscar uma velhice mais feliz. Isabel, em seu relato, retrata bem esse momento:

Mas sempre lá dentro de mim eu tinha um sonho de estudar, sabe? E esse sonho foi passando, né? Até que um dia eu acreditei que tinha morrido esse sonho, mas só que adormece. E quando eu me vi com setenta anos já e pensei assim: Puxa vida! Eu pensava que já estava muito velha. Engraçado, eu já estou com setenta anos, num estudei, num morri e o que eu estou fazendo aqui? Vou estudar. Voltei a estudar. (Isabel)

Percebe-se, através da fala de Isabel, que estar na Terceira Idade, não tendo mais que cumprir um horário no emprego ou se preocupar com a criação dos filhos, podendo contar com transporte gratuito para se chegar a uma escola de EJA, também gratuita, não é o suficiente para levar essas pessoas a freqüentar um banco escolar. É preciso um elemento mais forte, que venha do interior de cada uma dessas pessoas. É preciso sonhar, desejar esta escolarização. Em relação à importância dos sonhos Paulo Freire (2001) afirma:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma boa conotação da forma histórico-social de estar no mundo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança... (FREIRE, 2001, p. 13)

Sonhar é, portanto, um importante constitutivo da natureza humana que nos impulsiona a viver. A todos os seres humanos, seja em qualquer etapa da vida em que se encontre, a motivação e os sonhos são necessários. Para as pessoas da Terceira Idade não é diferente, muito pelo contrário, é um fator importante para garantir a vontade de viver. Foi a partir dos sonhos, nutridos durante toda uma vida, que esses sujeitos buscaram pela escolarização, tendo nela um objetivo de vida.

Cada um deles, ao ver-se diante da oportunidade de freqüentar uma escola, tinha certamente, junto com seus sonhos, expectativas iniciais quanto ao que encontrariam nesta escola; tendo ou não freqüentado uma. Segundo Carlos e Barreto (2005) os alunos, tendo ou não freqüentado uma escola, possuem uma idéia do que encontrarão nesta instituição:

O fato de nunca ter posto os pés numa escola, não significa que "seu" João não tenha idéias bem precisas a respeito da escola. Para ele, assim como para a imensa maioria dos adultos analfabetos, a escola é o lugar onde os que não sabem vão aprender com quem sabe (o professor) os conhecimentos necessários para ter um trabalho melhor (menos pesado, mais bem pago) e um lugar social mais valorizado. (CARLOS e BARRETO, 2005, p.63).

As expectativas frente a uma escolarização impulsionaram-lhes a irem em busca da realização de seus objetivos. A escola significava para cada um, uma forma de completar algo que julgavam deficitário em suas vidas. A maior parte dos entrevistados tem como expectativa inicial de sua volta à escola o aprendizado de conteúdos próprios de uma instituição escolar, como é o caso de Elvira: *Eu tinha essa meta de vida. Eu quero aprender, apesar de ter dificuldades, eu quero aprender, eu vou aprender.* Já Antônio desejava ter explicações sobre as matérias através dos professores, uma vez que lia livros didáticos em casa, mas nem sempre entendia o que estava lendo. Também foi o desejo pelo saber escolar que levou Perpétua à escola na Terceira Idade:

Oh, eu acho que é porque eu queria tanto, tanto saber, sabe? Que eu, se fosse daqui a cinco seis anos, que eu conhecesse essa escola, tivesse essa oportunidade, eu começava de novo. Entendeu? Para mim... com certeza! Podia estar lá com meus setenta. Eu acho que para mim num vai fazer diferença essa parte da minha idade. Se eu tivesse com meus setenta, meus setenta e cinco, igual está a dona Claudina, a dona Isabel eu estaria lá também. (Perpétua)

Muitas vezes ouvimos as pessoas que buscam a escolarização na EJA no intuito de galgar novos espaços no mercado de trabalho, crescer na sua profissão, como afirmaram Carlos e Barreto (2005) na citação acima. No entanto, dentre as minhas suposições iniciais, acreditava que não era esse o motivo que levava as pessoas da Terceira Idade a freqüentar uma sala de aula. A fala de Isabel toca exatamente neste ponto:

Eu não vou arrumar emprego, né. Não vou trabalhar e nem quero. Ainda brinco assim, se arrumarem pra mim eu não quero. É pelo prazer mesmo de estar aprendendo. Ficando mais, mais a par das coisas, né. Porque você vai ficando.... ainda mais eu, eu tinha só até a quarta série. (Isabel)

Ainda dialogando com a citação de Carlos e Barreto (2005), temos o exemplo de Raimundo que acredita que a escolarização poderia ter lhe garantido uma melhor posição no mercado de trabalho. No entanto, hoje, já aposentado, freqüenta a escola não para buscar uma nova colocação profissional, mas com a intenção de aprender mais:

Porque toda a vida eu tive vontade de ser alguém na vida, né? Mas infelizmente não deu para chegar lá, para formar nem nada, né. Mas agora depois que eu aposentei eu estou satisfeito de estar cursando esse curso aí, para não morrer burro, né. (Raimundo)

Enquanto para estes educandos a volta à escola foi uma escolha que envolvia seu desejo de aprender, para Ivan, a princípio, teve um motivo diferente. Diz que quando ficou sabendo da existência do PROEF, através de sua filha, foi a sua esposa que se mostrou mais motivada com a idéia de voltar a estudar. Ele aceitou ir à escola para fazer companhia

para ela. Suas expectativas iniciais, portanto, não foram tão positivas. Acreditava que não ficaria muito tempo estudando, pois estava acostumado a ir toda noite para um bar próximo de sua residência encontrar com os amigos:

Assim que ela (a filha) falou, a gente foi. Eu não pensei duas vezes. Eu só achava que eu não ia ficar. Eu falava: “Eu vou mas às vezes eu não continuo.” Eu ia mais para fazer companhia pra minha mulher, minha mulher é que falou que ia formar, que ia fazer um curso superior aí. (...) eu achei que não ia ficar lá. Eu falei: “Ah, eu vou mas não vou ficar lá não”. Porque eu estava acostumado com os amigos aqui, né? A “resenha” todo dia aí. Jantava e já ia, às vezes chegava e já ia direto para o bar. Aí vinha para casa às nove horas, deitava, dormia. Achei que eu não ia sair dessa, né. Achava que ia sentir falta, mas não estou sentindo nem um pingo de falta não. (Ivan)

Já Claudina aponta um outro elemento motivador para que fosse em busca de uma escola. Ela conta que já fazia parte das atividades de um grupo de Terceira Idade da Faculdade de Educação Física da UFMG, mas que ao ficar sabendo do PROEF II, através de sua filha, viu uma nova possibilidade de ocupar seu tempo e exercitar sua mente. Ela afirma:

Então fui para o projeto porque ficar em casa fazendo o quê? Ficar, por exemplo, numa cadeira de balanço, aí fazendo um crochê, fazendo um tricô, cochilando, lendo um livro. Às vezes lendo, cochilando por cima do livro, né? Eu acho que eu tenho que fazer alguma coisa. Então menina, foi a melhor coisa do mundo que me aconteceu foi isso: voltar a estudar! Quando eu pensei em voltar a estudar, foi para não ficar parada porque eu acho que um carro parado enferruja, uma máquina parada enferruja. (Claudina)

As falas destes educandos sobre os motivos que os levaram a voltar a estudar vão ao encontro da afirmação de Dayrell (1996) sobre a presença dos alunos jovens na escola (...) *afirmamos que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto de uma forma mais ampla, ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro* (DAYRELL, 1996, p.144). No entanto, esse mesmo autor acredita que os projetos que levaram essas pessoas a procurarem por uma escolarização não são imutáveis ou permanentes:

Um outro aspecto do projeto é a sua dinamicidade, podendo ser reelaborado a cada momento. Um fator que interfere nesta dinamicidade é a faixa etária e o que ela possibilita enquanto vivências. Essa variável remete ao amadurecimento psicológico, aos papéis socialmente construídos, ao imaginário sobre as fases da vida. (DAYRELL, 1996, p.144)

No caso da pesquisa aqui apresentada pode-se confirmar que, de fato, os projetos iniciais destes educandos, ao chegar à escola, foram ampliados. Se chegaram à escola desejando aprender, conhecer mais os conteúdos escolares para “não morrer burro”, a estada na escola lhes proporcionou um redimensionamento dos sonhos, levando-os a acreditarem mais em si mesmos e se permitirem ousar mais nos seus desejos e projetos de vida na Terceira Idade.

Muitos alunos ao chegarem às salas de aula de EJA, após um bom tempo fora da escola, sentem-se inseguros. Imaginam que não terão condições de acompanhar o aprendizado da turma. Isso também ocorreu com os entrevistados desta pesquisa. Elvira, por exemplo, afirma que tinha medo de não conseguir: *Era um dos meus sonhos, mas eu tinha medo de não conseguir.*

No entanto, com o passar dos dias, foram percebendo-se capazes e, a partir de então, puderam ampliar suas metas em relação aos seus estudos. Se as expectativas iniciais giravam em torno de aprender e de ocupar um tempo ocioso, agora as metas são de conclusão de ensino médio e até mesmo de fazer uma faculdade. Santos (2001) ao escrever sobre o desejo de continuidade dos estudos dos educandos, em sua pesquisa afirma:

Por outro lado, não se pode deixar de ressaltar que, provavelmente, o fato de obterem êxito, na vivência da experiência de escolarização tardia no CP (Centro Pedagógico), tenha atuado também como um forte motivador para que a continuidade dos estudos se transformasse em desejo e necessidade. Isto porque o ingresso e a permanência no CP, até a conclusão do Ensino Fundamental lhes deram a certeza do próprio potencial, pois, apesar de todas as dificuldades, barreiras e obstáculos, conseguiram realizar o que haviam proposto. (SANTOS, 2001, p. 228)

Os sonhos que alimentaram internamente de ter uma profissão, no primeiro momento de chegada à escola, não eram ao menos expostos. Eram guardados somente para eles, pois os viam distantes de serem realizados. Ao perceberem seu desempenho no ensino fundamental, foram acreditando mais que seria possível chegar à concretização de seus ideais. No relato de Perpétua pode-se notar que os objetivos educacionais vão se ampliando. Após ter feito a viagem para a Europa desejava ir para escola aprender mais. Agora já vê o ensino médio como uma realidade e a faculdade como uma possibilidade. Acredita que apenas poderá ter como empecilho questões financeiras:

Eu vou para o ensino médio que é o PEMJA, né? E se eu tiver oportunidade, vou fazer pedagogia, sabe? Isso se eu conseguir lá na escola. Porque assim, condições financeiras de pagar eu tenho certeza que eu não tenho. (Perpétua)

Elvira também já deixou seu antigo sonho de se tornar uma enfermeira formada ser conhecido por todos. Ela conta que sempre teve este desejo: *Sempre tive vontade de ser uma enfermeira, de curso superior mesmo. Eu queria ser uma enfermeira de alto padrão.* Aposentou-se como auxiliar de enfermagem sem ter ao menos o ensino fundamental, mas ao ver as enfermeiras em seu local de trabalho, desejava ser formada como elas. Para quem até então nunca tinha freqüentado uma escola este sonho estava distante demais. Agora, cursando o ensino médio, acredita que pelo menos o curso técnico de enfermagem vai concluir: *Vou fazer o curso técnico. O técnico de enfermagem*

Para Raimundo, a meta agora é concluir o ensino médio. Acredita em si, mas revela ter na sua idade um possível problema para concretizar este objetivo:

... pelo menos a oitava série, o segundo grau eu quero fazer sim. Depois, terminando a oitava série, né, se Deus quiser, eu quero fazer o segundo. Agora, se Deus quiser, o ano que vem eu vou terminar a oitava, né? Por um lado, se eu não morrer muito depressa, né? Porque setenta anos você espera... igual o Raul Seixas, você fica de boca aberta esperando a morte chegar. (Raimundo)

A questão da idade não preocupou apenas Raimundo. Claudina também se refere à sua idade como um elemento que poderia limitar a conclusão de seus estudos: *Tem hora que eu fico pensando assim: gente, vai ser com oitenta e três anos que eu vou me formar. Será que eu chego lá?* Por mais que saiba que ter seus mais de oitenta anos de vida poderia reduzir suas chances de se formar, ela não parou. Tem consciência da sua condição etária, mas não deixa de estudar por isso:

Meu tempo está muito curto, porque eu se eu pudesse ter uma formação mais cedo seria melhor para mim. Por quê? Não é para eu chegar a lugar nenhum não. É para eu completar aquilo que eu sempre sonhei. Realizar aquilo que eu sempre sonhei que foi estudar, né?(...) Menina, eles me perguntam: "Dona Claudina, a senhora vai continuar?" Sabe o que eu falo? Ainda que esteja de bengalinha eu chego lá. Assim, eu falo porque eu tenho que dar um incentivo para os outros, né? Porque se eu falar: "Não, eu vou parar", não, eu vou continuar sempre até onde a minha saúde der. Sempre eu falo isso, mesmo que eu chegue lá de bengalinha. Lá, até onde a saúde der, até onde Deus permitir. (Claudina)

Em suas reflexões acerca da velhice Bobbio (1997) afirma: *enquanto o ritmo da vida do velho fica cada vez mais lento, o tempo que tem pela frente fica dia a dia mais curto* (BOBBIO,1997, p.49). Apesar da consciência de ter seu tempo diminuído em função da idade, estes sujeitos têm procurado viver suas vidas sem deixar que tal fato se torne um empecilho na realização de seus projetos. O que percebem é que procuram trilhar seus caminhos, deixando que o destino se encarregue de determinar se atingirão ou não os objetivos almejados. É isto que demonstra os relatos abaixo:

Comecei no PROEF I. Fiquei seis meses no PROEF I. Aí me passaram para o II, para eu fazer da 5ª à 8ª, né? Aí concluí da 5ª à 8ª, terminei no ano passado. E estou tentando. Vou até onde eu alcançar. Mas é muito gratificante este curso. Maravilhoso! Acho que todo mundo que tem um tempinho, que não tem curso nenhum deveria fazer. (Elvira)

Quando acabar o PEMJA? Aí vem o vestibular, né? Eu não sei... Nós estávamos até discutindo isso aqui. Eu gosto muito de geografia, sabe? Aí a Jussara (a esposa) falou: "Ah você tinha que fazer Geografia!" Eu falei: "Ah, eu nem sei se eu vou continuar no curso." Eu não tenho expectativa assim... perspectiva assim... vamos ver...eu estou estudando. Vamos ver até onde vai dar para ir.(Ivan)

Lógico que eu vou ter um retorno nesse conhecimento que eu vou adquirir lá, com certeza! Eu acho que é por aí mesmo, por isso que eu estou lá. E tenho certeza que vou dar continuidade. Deus me dando vida e saúde eu vou tá lá. (Perpétua)

Neste item foi apresentado o que levou os sujeitos desta pesquisa buscar por uma educação escolar. E pode-se considerar que o modo como estes educandos percebem sua escolarização vai ao encontro da afirmação de Fonseca (2002):

Naturalmente, alunos e alunas da EJA percebem-se pressionados pelas demandas do mercado de trabalho e pelos critérios de uma sociedade onde o saber letrado é altamente valorizado. Mas trazem em seu discurso não apenas referências à *necessidade*: reafirmam o investimento na realização de um desejo e uma consciência (em formação) da conquista de um direito. (FONSECA, 2002, p.49)

A partir de suas expectativas iniciais eles têm ampliado suas metas, gerando novos desejos, dando cada vez mais sentido a suas vidas, proporcionando-lhes novas motivações para continuar lutando por seus ideais. A atitude aqui apresentada destes educandos vai ao encontro ao que afirma Simone de Beauvoir (1990) quando esta diz que é necessário buscar objetivos que dêem sentido à vida para que a velhice não se torne um fardo.

No entanto, apesar da vida escolar estar lhes oferecendo tais benefícios, para eles, continuar os estudos não é uma tarefa simples. É necessário saber contornar diversos problemas que vão surgindo ao vivenciarem a experiência escolar que tanto desejaram. No tópico seguinte trato das experiências vividas no dia a dia da escola por estes educandos, levando em consideração as alegrias e as dificuldades apresentadas por eles.

3.2 - A REALIDADE E OS ENFRENTAMENTOS NA VOLTA À ESCOLA

O desejo pela escolarização, que tiveram desde criança, hoje se torna uma realidade para essas pessoas da Terceira Idade aqui apresentadas. Enxergam como uma grande oportunidade o fato de poder freqüentar a escola, uma vez que foram privados do acesso a uma instituição escolar por muitos anos de suas vidas. É isso o que revelam as palavras de Raimundo:

Mas é importante. Quem puder estudar... porque hoje é uma chance, né? Porque você vai fazer um supletivo aí, não tem dinheiro pra pagar, né. Supletivo aí particular. Eu nunca pensei assim... de ter essa chance de estudar principalmente **na universidade**, né? Porque eu sempre levava os filhos dos meus chefes pra fazer vestibular. Não é o meu caso, porque vestibular eu acho que não vou fazer nunca. Mas eu sempre falava assim: "Engraçado, eu nunca tive oportunidade de estudar assim", mas hoje graças a Deus eu me sinto feliz de estar lá. Seja atrasado ou adiantado, né? Mas eu sinto feliz! Mas a melhor coisa que eu acho é estudar. Porque eu não tive oportunidade, né? Então eu acho que o estudo é a melhor coisa. (Raimundo. Grifo meu)

Nesta sua fala ele remete ao tempo em que, apesar da vontade, não pôde freqüentar uma escola. Indica ainda sua posição de excluído quando reflete sobre sua condição ao levar os filhos de seus patrões para fazer o vestibular. Demonstra sua felicidade em poder

estar estudando na mesma universidade para a qual levava esses filhos dos patrões. Ainda que não seja fazendo um curso superior, sente-se feliz por poder freqüentar aquele local do qual nunca imaginava ter a oportunidade de fazer parte.

Já Perpétua percebe a escola como sendo um lugar seu por direito. Reconhece aquele espaço como sendo público e que, portanto, pode e deve ser usado por ela:

E como eu estou te falando eu não deixo de participar de nada. Tudo, tudo que me convida eu estou lá dentro. Lógico que a gente sabe que é um lugar, um espaço nosso mesmo, né. Que é federal. Eu acho assim, que eu tenho direito daquele espaço. Graças a Deus eu tenho esse direito! Mas eu acho que eu tenho que fazer a minha parte também. Não é porque eu tenho direito que eu não vou saber usar. Estar aproveitando, sabendo que eu estou aproveitando um espaço que é meu, então eu tenho cuidado, né? (Perpétua)

No entanto, ter acesso a uma escola pública para que possam concluir seus estudos não é o suficiente para garantir que esses sujeitos permaneçam nela. Ter o direito de freqüentar uma escola pública e gratuita, de qualidade, é o primeiro dentre outros fatores que podem promover, efetivamente, a escolarização destes educandos, podendo proporcionar-lhes uma forma de sair do lugar de exclusão a que foram destinados por tantos anos. Sobre o direito destes alunos em relação à educação escolar Giovanetti (2006) ressalta:

Este direito é aqui entendido não apenas como o do acesso das camadas populares à escola, mas também como propiciador de sua permanência em uma escola que proporcione um processo educativo marcado por sua inclusão efetiva; enfim, o direito a uma educação de qualidade, por parte daqueles excluídos. (GIOVANETTI, 2006, p. 246)

O cotidiano da população brasileira de camada popular exige que tenham que viver contornando obstáculos. No caso da Terceira Idade, os valores pagos pelas aposentadorias são defasados e, no entanto, em grande parte, são eles que colaboram com o sustento e a organização familiar. As dificuldades com a família e a parte financeira somam-se à questão da saúde. Nesta fase da vida, nem sempre esta se encontra na melhor forma. Portanto, garantir o direito de freqüentar uma escola é, para eles, apenas o primeiro passo rumo à conclusão de seus estudos. As escolhas e renúncias feitas a favor da escolarização são muitas e os enfrentamentos para que isso se concretize são diários.

No que toca à família, freqüentar a escola noturna acaba por restringir o tempo destinado ao convívio familiar. Isabel, por exemplo, conta que seus filhos moram todos próximos de sua residência, mas trabalham durante o dia, e sendo assim, à noite seria o momento de encontrá-los. Com a escola, o momento de encontro familiar ocorre nos fins de semana. Como foi uma escolha sua, tal fato não a incomodava tanto. Porém, após a morte de sua filha mais jovem, que faleceu rapidamente após ter contraído meningite, ela repensa sua escolha e sente necessidade de viver mais próxima de seus filhos:

E pretendo continuar estudar, sabe? Mas talvez eu estava pensando seriamente... se eu arrumasse um curso a tarde. Mas também vai ter que ser a mesma coisa, eu vou ter que pesquisar porque eu não sei se existe, se tem, se não tem. Eu tenho que pesquisar porque eu acho que a noite pesa bastante, (...) quase não estou vendo meus filhos, eu quase não tenho tempo de ver meus filhos. E depois que eu perdi uma é que eu vi o quanto é importante a gente estar sempre junto. Então eu vou tentar, sabe? Se eu conseguir, algum curso de segundo grau, a tarde... mas se eu não conseguir, eu vou continuar lá mesmo. (Isabel)

A fala de Isabel retrata bem a afirmação de Zago (2000): *para permanecer na escola são feitos grandes sacrifícios, pois ser estudante não é um ofício que possa ser exercido sem ônus* (ZAGO, 2000, p.39). Além da questão da família, Isabel ainda se refere a um outro desafio diário para chegar à escola: a distância entre sua casa e o ponto de ônibus para ir à aula lhe exige uma caminhada de 10 quarteirões. Entretanto, ela não reclama. Vê esse desafio como uma forma de realizar um exercício físico. Certamente, é preciso uma força de vontade muito grande para reverter essa distância percorrida em algo que ela aponta como agradável:

Eu moro aqui, eu atravesso essa cidade para ir para UFMG. Aí veio a questão: a distancia. Eu falei: "Ah, distância,?! Para mim não vai ter distância não". Tem. Eu ando dez quarteirões a pé todos os dias. E esses dez quarteirões para mim é uma caminhada que eu faço. Estou unindo o útil ao agradável, né? (Isabel)

Outro que aponta dificuldades para viver seu processo escolar é Raimundo. Ele conta que sua memória não tem lhe auxiliado no aprendizado. Mas que continua indo às aulas também para melhorar esse aspecto: *mas também minha cabeça tem hora que não dá não, sabe? Às vezes eu estou estudando um negócio hoje, amanhã eu já esqueço. Mas o que me levou a estudar é justamente para melhorar isso.*

Além da memória, um outro problema que Raimundo tem que superar para escolarizar-se é a oposição de sua esposa. A falta de apoio dos cônjuges apareceu somente na fala dos homens. No caso das mulheres duas eram viúvas e as outras duas encontravam no marido sempre um incentivador. Apenas Raimundo e Antônio revelaram essa relação conflituosa advinda da posição contrária das esposas ao fato de voltarem a estudar:

Olha, muita gente, muitos acham bom. Mas é ... minha mulher por exemplo, ela é contra. Ela diz que papagaio velho não aprende língua mais e não sei o que. No começo ela começou a achar ruim, mas depois, agora não. Agora ela acostumou. (...) É ciúme bobo, né. Mulher tem ciúme besta. (Raimundo)

..minha mulher que fala assim: "Mas você gosta de estudar demais! Parece que já está cansado de velho e fica com essa ilusão". Eu digo para ela: "Não, mas eu preciso ter a minha experiência. (...) Ela não gosta não. Mas ela também não sabe muita leitura não. Ela que acha ruim e diz que eu já estou cansado e não sei o que. (risos). Que eu já estou nessa idade, né? Eu falei: "Não, não estou nem aí. Eu estou estudando e os professores me explicando as coisas, para mim está beleza!". (Antônio)

Antônio e Raimundo encontram nos ciúmes de suas respectivas esposas a explicação para tal oposição. As esposas tentam desmotivá-los referindo-se à idade deles. No entanto, a força de vontade de estudar é maior e os dois acabam levando as críticas com certo bom humor para assim poder, ao mesmo tempo, manter uma boa relação em casa e continuar os estudos. Na verdade, não é uma tarefa simples ter que lidar com essa situação, mas estes educandos vêm conseguindo contornar essas desavenças.

Nas pesquisas realizadas por Santos (2001) e Oliveira (2003), também aparece a oposição dos cônjuges como uma das grandes dificuldades dos educandos adultos para permanecerem na escola. No caso da primeira pesquisa há um relato da história de Solange que acabou por desfazer seu casamento devido à resistência do marido ao fato dela estar estudando. Já Oliveira (2003) destaca a situação de Valdécio que, assim como Raimundo e Antônio recebia desestímulos freqüentes de sua esposa, ouvindo que não estava progredindo em sua aprendizagem. Valdécio também não desistiu dos estudos e contou com a ajuda da filha de oito anos, colegas de sala e parentes para tirar algumas de suas dúvidas.

As pesquisas às quais me referi acima foram realizadas com estudantes de EJA, ainda que adultos, correspondem a uma faixa etária menor que a dos sujeitos da investigação a que me propus realizar. É interessante notar, portanto, que independente da idade, a relação conjugal pode representar um elemento que torna ainda mais complicada a permanência na escola de pessoas adultas. É certo que em alguns casos como o de Elvira e Perpétua os maridos têm contribuído com seus respectivos apoios. Mas para quem tem que lidar com a oposição do companheiro, continuar os estudos exige uma grande administração de conflitos.

Os enfrentamentos cotidianos apontados pelos sujeitos como necessários para que continuem seus estudos são de ordens diversas. Para concretizar a realização de seu curso cada um deles tem que saber contornar as dificuldades. É necessário fazer escolhas e renúncias usando, sobretudo, de muita força de vontade. Santos (2001) em sua análise conclui:

Isso conduz ao entendimento de que para se constituírem, na fase adulta, como alunos que, tendo sido excluídos precocemente da escola, buscam, no retorno à instituição, a complementação da formação escolar, foi necessário que eles construíssem um *delicado equilíbrio* entre condições favoráveis e desfavoráveis, lançando mão, para tanto, de estratégias próprias que lhes possibilitassem a permanência na instituição, até a conclusão do curso. (SANTOS, 2001, p. 183)

Assim, como aponta Santos (2001), há também as condições favoráveis para que estes sujeitos, apesar dos obstáculos que têm que contornar, continuem a buscar por esta

escolarização. De acordo com o que pude analisar, as grandes motivações que levam estes sujeitos a continuar a freqüentar a escola, apesar de algumas condições adversas, encontram-se no fato da escola, hoje, estar respondendo às suas expectativas. Isso pode ser observado, por exemplo, quando destacam os momentos preferidos na educação atual, o que pode ser acompanhado a seguir.

3.2.1 - Momentos, atividades e espaços relatados como preferidos

Os sujeitos entrevistados, ao falarem da sua relação com a escola que atualmente freqüentam, sempre ressaltam que raramente faltam às aulas. Ainda que tendo que enfrentar os desafios, ir à escola é tido por eles como uma atividade prioritária. Até mesmo aqueles que participam de atividades destinadas à Terceira Idade, como exercícios físicos, como é o caso de Claudina e Perpétua, afirmam que se um dia tivessem que escolher entre as duas atividades ficariam com a escola. Tais depoimentos reforçam a idéia de que a escola vem correspondendo às suas expectativas. A afirmação de Carlos e Barreto (2005) aponta nesta direção:

A disparidade entre a visão que o aluno tem do que seja a escola e uma educação que efetivamente sirva esse aluno pode gerar conflito. Não são incomuns casos até de desistência do curso. Não encontrando uma escola que corresponda às suas expectativas, o aluno se frustra e como não é uma criança que os pais levam obrigatoriamente à escola, acaba abandonando o curso. (CARLOS e BARRETO, 2005, p. 67)

Assim, levando em consideração que os alunos que chegam à escola têm previamente uma idéia do que encontrariam lá, através dos momentos relatados por eles como os preferidos, pode-se perceber se a escola que vêm freqüentando corresponde ao que desejavam encontrar. Cada educando, a partir de sua vivência até chegar à escola, vai escolher um determinado momento ou atividade que considera como o que mais gosta ou que considera o importante para sua vida. Sobre este aspecto Maria da Conceição F. R. Fonseca (2005) destaca:

Como *grupo sociocultural*, os alunos da EJA têm perspectivas e expectativas, demandas e contribuições, desafios e desejos próprios em relação à educação escolar. Em particular, nas interações que têm lugar, ocasião e estrutura oportunizada pelo contexto escolar e, mais do que isso, num contexto de *retomada da vida escolar* os sujeitos tendem a privilegiar os modos de relação com a escola que possam ser social e culturalmente compartilhados e, a partir desse marco sociocultural, valorizados. (FONSECA, 2005, p.325)

As expectativas iniciais da maioria dos entrevistados giravam em torno da aprendizagem de conteúdos considerados como próprios de uma instituição escolar. As

respostas, referentes ao que destacam como o que mais gostam no seu processo de escolarização, vão nessa direção. Claudina, Elvira e Antônio referem-se sempre a aulas e conteúdos disciplinares, quando questionados sobre o que mais gostam na escola:

Eu acho que eu... para mim , nessa altura da minha vida o básico é isso. É mais é matemática e português. Conhecimentos gerais, tudo bem. Mas o que mais eu dou assim, atenção especial, é para essa área. Outra área que eu gosto muito é biologia. Gosto muito! Adoro! (Elvira)

Por exemplo, eu gosto muito de português. Não sei se desenvolvo bem o português, mas eu gosto muito de português, gosto de ciências, gosto das outras matérias. E a gente, a gente vibra muito com as notas, com as avaliações. Isso é muito bom! (Claudina)

Ah é matemática para mim eu gosto. Eles falam: "Você é invocado com matemática!", e eu respondo: "Não, eu gosto mesmo de matemática". Matemática, ciências, né? Uma que eu nem pensava direito e hoje eu já sei explicar alguma coisa é a geociências, né? Português, algumas palavras, as pessoas falavam tudo errado, hoje eles falam mais correto. (Antônio)

A princípio, estes entrevistados pensaram na escola apenas como um lugar para o aprendizado de conteúdos. A pergunta feita a eles se referia apenas à palavra escola - *Qual o momento na escola que você mais gosta? Por quê?*- não tratava de forma mais direta sobre as aulas ou qualquer outra atividade escolar como trabalho de campo, festas ou o intervalo. No entanto, a maior parte dos entrevistados referiu-se a momentos na escola como os tempos e espaços das aulas.

Há, entretanto, a necessidade de se destacar os conteúdos das aulas tidos como os preferidos. Houve uma predominância dos conteúdos de português, matemática e ciência ou biologia. Quanto a ciências, provavelmente os alunos valorizam por poder ter uma relação direta entre o que aprendem e o que vivenciam em relação ao corpo humano e à natureza, como animais e plantas, por exemplo.

Já no que tange a matemática e ao português, dão a entender que percebem que dominar bem estes conteúdos significa dominar bem o saber escolar. Sobre isto Carlos e Barreto (2005) afirmam:

Sabendo porque busca a escola, o adulto elege também seu conteúdo. Espera encontrar, lá, aulas de ler, escrever e falar bem. Além é claro das operações técnicas e aritméticas. Espera obter informações de um mundo distante do seu, marcado por nomenclaturas que ele considera próprias de quem sabe das coisas. (CARLOS e BARRETO, 2005, p. 63)

Além dos elementos das disciplinas, Claudina valoriza os momentos das avaliações. Este é outro aspecto que remete à idéia de que componentes uma escola deve ter, quando estes alunos de EJA projetaram suas expectativas frente a sua escolarização. Certamente Claudina, quando criança, ao cursar até a quarta série, vivenciou avaliações e, ao continuar

seus estudos acredita que se sair bem nas provas é um dos melhores momentos que tem na sua escolarização atual.

Perpétua, ainda que não tenha se referido a um momento que se distancie tanto dos seus colegas citados acima, destacou a biblioteca como seu espaço preferido:

Olha, eu gosto demais dali da biblioteca. Gosto! Vou lá, às vezes nem pego livro para ler não. Às vezes vou lá, tiro algum livro para mim ler e tal. Mas eu gosto muito de ir lá olhar quando tem alguma exposição e mesmo fazer leituras lá. Tem as aulas de literatura com a Juliana que hoje está sendo feita lá na biblioteca. Eu gosto muito! Gosto muito mesmo! Eu acho a biblioteca assim, a organização muito boa (...). Elas (as atendentes da biblioteca) estão sempre com boa vontade de mostrar qual o livro que a gente quer. Dando idéia qual que a gente deve pegar. Eu gosto muito dessa parte! (Perpétua)

A biblioteca é, para Perpétua, o local em que mais se sente bem na escola. Gosta de estar lá seja para ler ou para visitar exposições. Apesar de não chegar a revelar de forma explícita, sua preferência por este local pode estar ligada à valorização da leitura numa sociedade letrada como a nossa e por ela ter passado muitos anos de sua vida se sentido frustrada por não saber ler da forma que considerava correta: *Por toda a vida eu tive vontade. E eu sentia assim frustrada de não saber ler direito, porque o português nosso é muito difícil, num é?*

Dayrell (1996) destaca os diferentes significados atribuídos pelos educandos ao seu processo educativo e ressalta:

Sobre o significado da escola, as respostas são variadas: o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser "educado"; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira um diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar. (DAYRELL, 1996, p.144)

Assim como aponta Dayrell (1996), ainda que esteja se referindo aos jovens, pode-se notar que cada um dos entrevistados tem suas atividades e momentos preferidos, dando um significado para sua permanência no ambiente escolar. No caso dos idosos, Isabel destaca os trabalhos de campo, tidos por ela como passeios, como os melhores momentos da escola. Destaca, entre outros, a ida ao Museu de Artes e Ofícios e a visita à cidade histórica de Sabará. Na pesquisa de Santos (2001) os alunos pesquisados também destacaram os trabalhos de campo como um dos momentos significativos em suas experiências educacionais na educação de jovens e adultos:

A importância atribuída pelos egressos à experiência do trabalho de campo também é um forte sinalizador do quanto positiva parece ter sido a ampliação da ação educativa, para além dos limites da sala de aula, em sua formação. A referência a essa atividade como sendo um dos momentos mais significativos vivenciados no CP, identificada

tanto nas narrativas de Solange, Maria e José, quanto em depoimentos de um número bastante significativo de egressos, exemplifica a importância de atividades, dessa natureza, na formação de adultos com trajetória de escolarização interrompida. (SANTOS, 2001, p.215)

A formação destes sujeitos vem sendo ampliada a partir das oportunidades de conhecer e freqüentar novos lugares, proporcionadas pela escolarização. Os momentos como os trabalhos de campo ou outras atividades como ir representar a turma no Congresso de Leitura do Brasil (COLE) em Campinas, como ocorreu com Claudina, são tidos como especiais em seus processos de escolarização. É com grande alegria que Claudina se refere à sua ida ao estado de São Paulo para participar do congresso acima referido:

Gente, eu já tive oportunidade de ir a São Paulo, de representar a minha turma, sabe?! Uma atividade especial desenvolvida por nós como essa sua: *Voltar a estudar a qualquer tempo*. Parece que foi que nós (a turma) defendemos e ganhamos. A minha turma ganhou e a gente foi. Fomos para São Paulo! Foi tão bom! Tão bom a gente representar! Tinha Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Nós éramos os quatro mineiros. (Claudina)

Ivan também declara como um dos momentos importantes no seu processo de escolarização a realização de atividades em espaços fora da escola. Conta que foi a partir de sua inserção na escola que passou a freqüentar museus e teatros. Espaços que, mesmo morando em Belo Horizonte desde sua infância, não sabia da existência e, provavelmente, nem da possibilidade de alguém como ele, integrante de uma classe popular, pudesse usufruir:

Vou em museu. Eu não ia em museu. Há quanto tempo que não ia a um museu?! Agora vou sempre no museu. Na praça da estação tem um museu muito bom, né? Eu nem sabia que tinha um museu lá na estação central. Não, não ia não. Outro dia nós fomos no teatro lá na Serra da Piedade. Você vê, é coisa que eu não freqüentava eu estou freqüentando agora. (Ivan)

A escola vem permitindo a estes educandos ampliar seus horizontes, a conhecer e freqüentar lugares que antes não faziam parte do seu mundo. Sobre este fato, afirma Gómez (1997): *No podemos olvidar que los grupos sociales más desfavorecidos probablemente sólo en la escuela pueden encontrar el espacio para vivir y disfrutar la riqueza de la cultura intelectual* (GÓMEZ, 1997, p.47). É exatamente isso que nos revela os relatos de Claudina e Ivan. Os dois participaram de espaços que eram de improvável acesso a quem estava numa condição de exclusão como a que viviam antes de retornar aos estudos.

Para Ivan o que a escola tem de melhor é a oportunidade que proporciona de convívio entre pessoas diferentes: *Eu acho que é o convívio com os professores, com as pessoas diferentes, né? É outra família da gente. A gente forma outra família*. As relações sociais que tem estabelecido, a partir do convívio escolar, têm tanta importância para Ivan

que ele considera os amigos da escola como parte de sua família. Vale lembrar que Ivan não teve como intenção inicial de ir à escola para aprender determinados conteúdos como é o caso de alguns dos outros entrevistados. A princípio, como já foi dito, foi para escola apenas para acompanhar sua esposa e ocupar seu tempo ocioso. Pode-se inferir que suas expectativas vêm sendo correspondidas e, além disso, vem lhe proporcionando uma ampliação em suas redes de amizade.

Um outro fator que todos os educandos pesquisados trataram como sendo um diferencial nesta sua experiência de escolarização na Terceira Idade e que acaba facilitando sua permanência na escola é a relação que estabelecem com os monitores/professores do projeto. A análise de Llosa (2000) também vai nesse sentido:

Se destaca la importancia que la relación con el docente tiene para estos adultos que acceden a la “segunda chance educativa”; relación que sobrepasa el vinculo del conocimiento. Se señala una imagen positiva del docente no sólo centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje sino en los aspectos afectivos. Los jóvenes y adultos hablan de un docente “escucha”, de un docente “conteniente” de sus problemáticas cotidianas y “consejero” para enfrentarlas. Aparece también el rol del docente respecto de la demananda, como facilitador del ingreso y estimulador de la contiuidad de los adultos en las instancias educativas” (LLOSA, 2000, p 17, grifos das autoras)

A acolhida que estes educandos encontram no projeto faz com que se sintam mais à vontade no ambiente escolar e isso facilita a permanência a escola. Eles destacam o acolhimento que recebem lá desde a secretaria, passando pelos coordenadores e chegando aos monitores/professores, que são com quem eles têm contatos mais intensos. Elogiam o tratamento dispensado a eles por todos da equipe do PROEF II, mas o destaque das falas está na relação com os monitores:

Aí fui procurar (o PROEFII), fui bem atendido. Os professores tudo beleza! Eles têm prazer de ensinar mesmo. Se a gente num... eu, eu sinto assim, se eu não aprendi até hoje as coisas mais, é por dificuldade minha mesmo porque eles ensinam bem. Eles têm prazer de ensinar! Eu não tenho que reclamar nada, nada dos professores de lá. Todos são meus amigos... aliás, até quando sai um a gente sente falta porque você vai acostumando. Aí sai e vem outros novos, né? Você faz novas amizades. (Raimundo)

Encontrei amigos, encontrei esses meninos que fazem esses estágios que são escolhidos a dedo, são ótimos! Ótimos, ótimos mesmo! É muito difícil a gente poder falar de um desses alunos que dão aula para nós, sabe? É muito difícil. Eles são muito bem orientados. Principalmente o respeito que eles têm por a gente, o carinho... Eles são muito carinhosos! Essa escola é uma benção, minha filha! (Claudina)

As falas de Claudina e Raimundo demonstram bem o sentimento dos entrevistados com seus monitores/professores. Não os percebem apenas como seus professores, aquela figura detentora do conhecimento, que se encontra em um nível superior, ao qual o educando não tem como acessar, visão esta que até pouco tempo atrás era freqüente ao se

falar da relação professor-aluno. É exatamente este tipo de comparação que Isabel estabelece ao falar dos professores que teve em sua escolarização enquanto criança e dos que encontrou em sua escolarização na Terceira Idade:

Ah, tem muita diferença! Muita diferença! Porque no meu tempo o professor era aquela pessoa que você tinha medo. Você tinha medo. O professor era distante do aluno. Você para aproximar do professor, primeiro que pelo menos na minha escola, era... tinha um tablado alto que ficava a professora, a mesa e a cadeira da professora. Então, isso já... a gente não entendia, né, Mas isso já era uma forma de estar dizendo a diferença que existia entre o professor e o aluno, né? Então isso já era uma coisa. O quadro era um troço assim... eu pelo menos, via o quadro negro, um quadro negro mesmo. É o nome mais certo era assim. Eu tinha medo de ir no quadro. Era uma coisa assim muito... muito difícil. Muito difícil mesmo! E não tinha essa liberdade que hoje você tem de falar com o professor: “eu não entendi”, e se ele me explicar a primeira vez e eu não entender ainda, tornar a falar: “eu continuo sem entender”, sabe? Eu acho isso assim... maravilhoso! Num sei se é só lá na UFMG, mas os professores assim que te dão aquela liberdade mesmo, né? Eles se misturam com a gente! Não tem essa distância de professor e aluno. Pelo contrário, pelo fato de eles serem mais novos, eles são até mais “moleques” do que ao contrário, né? Mas eles são mais, eles ficam mais a vontade. (Isabel)

A comparação feita por Isabel revela traços importantes na mudança da postura dos professores atualmente e dos ganhos obtidos pelos educandos com essa transformação. Ela compara a distância que existia entre os professores e alunos não somente quanto às relações humanas, mas a distância física imposta pela estrutura montada para as salas de aula. Demonstra precisão em sua análise ao afirmar que tal forma de acomodação na sala tinha o propósito de mostrar qual era o lugar de cada um naquele espaço.

Além disso, ela destaca o medo que sentia ao ter que ir ao quadro negro e ao realizar algum questionamento. Revela que a posição dos professores hoje, atuando de uma forma mais próxima do aluno, tanto física como afetivamente, os leva a sentirem-se mais à vontade para participar das atividades em sala de aula. É também se referindo ao processo de ensino aprendizagem que Ivan dá destaque à mudança na postura dos professores que tem atualmente:

...é porque é completamente diferente, né do que eu estudei. Eu to começando tudo de novo. Os métodos de ensino são completamente diferentes. Se bem que também lá só tem adultos... Não, porque agora os professores discutem com a gente as idéias, né? Você tem sua idéia e passa para o professor. Quando você é criança não. A criança, o professor põe aquilo ali e você tem que aceitar, né? Hoje não, os temas são todos discutidos, né? A gente já tem a idéia da gente e mesmo as professoras já são diferentes, né? E no meu tempo também as professoras eram todas velha, não tinha menina nova igual agora não. Sério mesmo. Acho que a diferença é essa, as professoras eram todas com mais de quarenta anos, as professoras que eu estudei com elas. Agora não, tem menina lá de vinte e poucos anos, né? Tudo nova, né? (Ivan)

Ivan atenta para as diferenças nos métodos de ensino e centraliza esta mudança na atitude democrática dos professores em sala de aula de que, ao invés de simplesmente

impor um conteúdo, incentiva debates, valorizando os conhecimentos dos sujeitos em relação aos temas abordados. É interessante notar que Ivan relaciona tal postura com a idade das professoras e aparentemente, ao falar da jovialidade das professoras atuais não se dá conta de que a relação é inversa: quando era criança certamente veria as professoras como mais velhas, mas hoje, estando na Terceira Idade, ainda que estas tivessem seus quarentas anos seriam vistas como mais jovens por ele. Sobre a postura democrática do professor na EJA Coelho e Eiterer (2006) afirmam:

Hoje, assumindo como pressuposto que os conhecimentos que cada aluno traz devem ser valorizados, a atitude do professor também teria mudado, no sentido de que ele estaria aberto a instaurar uma relação mais democrática com o aluno, ainda que sem abdicar de um papel condutor do processo – com autoridade, mas sem autoritarismo – reconhecendo a importância do aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e enfatizando aspectos mais metodológicos no seu tratamento do conteúdo, que teria seu papel secundarizado. (COELHO e EITERER, 2006, p. 172)

No entanto, as diferenças apontadas frente à educação atual se comparada a que tiveram quando mais jovens não se restringem à relação professor/aluno e aos métodos de ensino. Até mesmo os temas abordados chamaram a atenção de Isabel, que relata que em sua escola, quando criança, alguns temas não eram tratados pela rigidez que havia em sua escola, rigidez esta reforçada por se tratar de uma instituição de caráter religioso:

Ciências, só aprendi a ciência mais para o lado de botânica. Eu não aprendi o corpo humano. Mal você via assim, os membros mas, assim, é...como é que eu falo... a gente não aprofundava. Por exemplo, ainda mais eu que estudei em escola de irmã de caridade, eu não ia estudar aparelho genital. Essas coisas eu não ia estudar mesmo, né? Então vi muita diferença, muita mesmo. Mas em compensação para mim foi assim uma curiosidade, um interesse, um prazer! (Isabel)

O aprendizado de certos conteúdos pelas crianças parecia ter um caráter de imoralidade. Provavelmente não foi apenas na escola freqüentada por Isabel que esse tipo de situação ocorria. Outros alunos contemporâneos de Isabel, possivelmente, também não puderam conhecer sobre o seu próprio corpo. Ao invés de explicar a importância do estudo de tal tema preferiam eliminá-lo da grade curricular:

Poder ter acesso a novas informações e a novos lugares, conhecer e conviver com outras pessoas, ampliando seu campo de amizade, ter liberdade e confiança na relação professor/aluno, assim como aprimorar seus conhecimentos e habilidades torna o freqüentar a escola uma coisa prazerosa para estes alunos. Além de terem suas expectativas iniciais atendidas, estas vêm sendo ampliadas após sua volta a escola. Surgem momentos, espaços e atividades que vão lhes dando novas alegrias e, conseqüentemente, os motivando a estar ali.

Além de promover novas amizades e o acesso a novos espaços e conhecimentos, a escola vem desenvolvendo nestes educandos o seu senso crítico. Ao falar do que mais gostavam, relataram também o que percebem como algo que deveria ser mudado na escola. Reconhecem que esse espaço vem lhes trazendo benefícios, mas indicam alguns aspectos que deveriam ser melhorados.

A parte estrutural foi lembrada por Claudina que hoje, aos seus oitenta e dois anos, freqüenta o PEMJA e reclama de estudar no terceiro andar e ter que pedir para ligarem o elevador todos os dias:

Sabe o que eu mudaria? Do terceiro para o primeiro andar É lá o elevador, já foi falado para ver se eles deixam a partir das cinco horas para os idosos. Para mim, eu chego lá e peço o moço, ele liga o elevador, mas tem muita gente carente, precisada, sabe? E o elevador fica desligado. Porque eles falaram que desligam o elevador por causa da meninada durante o dia. Então agora foi pedido. Parece-me que o elevador vai ser ligado a partir das cinco horas. Porque nossa aula começa às cinco e dez e então a gente espera cá embaixo e se o elevador permanecer ligado, a partir das cinco horas até as oito e vinte, que é a nossa aula, a gente vai ter oportunidade de descer para ir na cantina, mas são dez minutos só. (Claudina)

A reclamação de Claudina reflete dois problemas graves. Um é o próprio fato da acessibilidade das salas de aula para os idosos e demais pessoas que sejam portadores de alguma necessidade especial no nível motor ou que possam ter sofrido algum acidente que dificulte a locomoção. Além disso, ela aponta um reflexo desse difícil acesso uma vez que, por ter o elevador desligado, deixam de ir à cantina na hora do intervalo.

Como ela diz, o intervalo é de apenas dez minutos e ter que descer e subir de escada, além do cansaço físico, preenche boa parte do tempo destinado à alimentação e às conversas com os colegas. Tal problema de ordem estrutural vai ao encontro do que Dayrell (1996) se refere quando trata das relações dos jovens com a escola, ao afirmar que: *Não se leva em conta que a arquitetura é o cenário onde se desenvolve o conjunto de relações pedagógicas, ampliando ou limitando suas possibilidades* (DAYRELL, 1996, p.148). Neste caso, ter que subir e descer as escadas prejudica o aproveitamento de um tempo já curto e importante para se estabelecer relações de entrosamento e amizade entre os educandos, tempo este que também tem uma dimensão pedagógica.

A questão do tempo destinado ao intervalo esteve presente também nas falas de Isabel e Raimundo. Para Isabel o intervalo deveria ser maior: *O intervalo é dez minutos eu acho muito pequeno. Não dá tempo de você nem bater um papo assim.* Raimundo também acredita que o tempo destinado ao período de lanche é muito restrito e, por ser tão pouco, uma vez que não dá para aproveitá-lo bem, preferia até que nem existisse:

Porque eu achava que não devia nem de ter intervalo. Você entra as seis e sai às nove. O intervalo são dez minutos só, as pessoas quase não fazem nada. Só mesmo

para ir ao banheiro, lanche. Quando você começa, às vezes quando faz uma fila, quando você começa a lanche já está na hora de voltar para aula. (Raimundo)

Na realidade, os dois reclamam do mesmo fato, sugerindo soluções diferentes. Um acredita que se é para ser tão rápido, não tendo tempo suficiente de nem ao menos fazer seu lanche de forma mais tranqüila, prefere que nem exista este tempo. A outra declara que a melhor solução seria que aumentassem o intervalo. Deve-se levar em consideração que não são apenas estas três horas que ficam na escola que devem ser tidas como referência para se perceber a necessidade do intervalo. Tratando-se de uma escola de jovens e adultos, em que muitos saíram do trabalho e que, após as aulas, há um percurso a percorrer até que cheguem em casa, é necessário o intervalo. Seria importante que esse tempo destinado à alimentação também propiciasse um espaço para maior interação entre os educandos, devendo ser, portanto, ampliado.

Além do tempo do intervalo, o tempo destinado às aulas é também considerado curto para alguns. Antônio disse que mesmo estando muitas vezes cansado por ir estudar após o trabalho, desejaria que os tempos das aulas fossem maiores. Ter apenas entre quarenta e cinquenta minutos de cada aula para Raimundo também é muito pouco. Perpétua, além de desejar um aumento nos horários destinados às disciplinas, dando destaque a português e matemática, defende que deveria ter aulas também às sextas já que as aulas vão de segunda à quinta-feira:

Eu acho que o tempo, o tempo das aulas, eu acho até pouco. Você vê que português, matemática são matérias que requerem muito, né? Eu acho até o tempo bem pouquinho. Outra coisa assim, eu sei que é impossível, mas as vezes, né... ser de segunda à sexta. Porque eu acho que seria mais um dia para que a gente aproveitar, né? As aulas de língua estrangeira que a gente gostaria também que tivesse continuidade, porque você vê, são muito poucas horas que a gente tem. É só assim uma pincelada que dá, depois passam ali e demoram um bom tempo para voltar. Igual agora, terça-feira, nós começamos aula de língua estrangeira de novo, então fica um mês, depois volta só o ano que vem. Então não tem como a gente aprender. A gente gostaria assim, se pudesse, continuar, né. Ter um horário para aula de língua estrangeira, para que a gente pudesse dar continuidade. Eu acho que seria muito bom, sabe? (Perpétua)

Perpétua faz uma outra reivindicação relacionada às aulas de língua estrangeira. Estas aulas ocorriam em um período reduzido de apenas um mês¹⁹ e ela diz que, por não ter continuidade, por não praticar, acabava esquecendo o que havia aprendido. Esta reivindicação vincula-se a suas expectativas frente a sua volta à escola. Ela desejava aprender o que não teve acesso quando mais jovem e, principalmente, conteúdos relacionados aos conhecimentos que sentiu falta ao realizar a viagem pela Europa. Para

¹⁹ A língua estrangeira era oferecida através de oficinas ministradas por alunos da disciplina de práticas de ensino. No entanto, o período das aulas de língua estrangeira já foi revisto e reformulado pelos coordenadores do PROEF II.

outros educandos talvez a existência de aulas de língua estrangeira nem fizesse tanta falta, já que outros entrevistados não se referiram a elas. No entanto, para Perpétua que já havia feito uma viagem internacional sem ter conhecimento de inglês ou espanhol, fazia muito sentido ter um tempo maior para este aprendizado.

As chamadas “atividades especiais” foi outro momento que alguns alunos se referiram como um dos que não gostavam. Estas eram atividades realizadas duas vezes por semana com temas variados, que procurava ampliar os conhecimentos dos alunos através de projetos interdisciplinares. Alguns alunos acreditavam que aquele momento era uma “perda de tempo”. Não percebiam como aula e acreditavam que era mais importante ter aulas de português e matemática neste horário. Disciplinas estas que ainda têm uma supremacia no imaginário dos educandos investigados nesta pesquisa. Para eles quem domina os códigos lingüísticos e desenvolve bem atividades matemáticas tem conhecimentos mais avançados. É nesse sentido que aponta a fala de Elvira:

Ah, eu não gostava muito daquele negócio não (referindo-se à atividade especial) É... a gente participava de... como que eu vou te dizer... censo, né? Tipo censo. Era uma pesquisa. Era importante para a gente sim. É importante! Só que eu queria aprender. Meu ideal era aprender português e matemática... (Elvira)

Além das questões relacionadas aos conteúdos e tempos das aulas houve um aspecto mencionado por Isabel que merece destaque neste item da pesquisa. Ela revela que se sentiu injustiçada por ter tido colegas de sala que faltaram durante um longo período e que após retornar à escola foram reintegrados junto à mesma turma que freqüentavam anteriormente:

Eu achei que houve uma certa injustiça. Mas eles sabem o que deviam fazer e resolver o problema. O caso é o seguinte: dois colegas nosso que faltaram o semestre todo e chegou no fim do ano e passou junto conosco. Então eu acho isso uma injustiça. Eu acho que isso me tirou um pouco do incentivo. Isso foi comentado na sala. E eu me senti assim... falei: “Então, poxa vida! Eu nessa idade que eu estou, faço o maior sacrifício. Venho com frio, morrendo de frio e venho.” Porque para mim é a pior época é o frio, sabe? Aqui em casa já é uma casa muito fria e eu fiz esse sacrifício todo e o outro vem e falta o semestre todo e vem e passa com a gente?! Acho que isso tinha que ser mudado. Eu acho que aí foi paternalismo. Eu acho até que foi paternalismo demais, sabe? Porque eu acho assim, problema?! Igual eles falaram: “Ah eles estavam com problema de emprego e de dinheiro até para vir para aula”, tudo bem, eu entendo tudo isso, mas eles não podiam. Eles tinham que voltar a estudar e voltar para onde eles ficaram. No “ano” que eles ficaram. No semestre que eles ficaram. E não passar assim. Então tirou muito o incentivo. Então se dependesse de mim isso não aconteceria. Isso não é justo. (Isabel)

O que Isabel relata pode ter acontecido devido ao fato das turmas não serem classificadas através de seriação, podendo os alunos ser reagrupados com sua turma anterior. No entanto, este fato gerou em Isabel uma sensação de injustiça frente ao seu esforço diário, tendo que andar dez quarteirões a pé para chegar à escola. Ela percebeu

este acontecimento como se a escola não valorizasse sua presença. Entende que se tivesse faltado tanto quanto os alunos em questão, seria recolocada na mesma turma, ou seja, no mesmo nível, de hoje.

A questão dos tempos na EJA é complexa. Para Isabel, acostumada com uma escola seriada, com retenções, ver os alunos voltando para sua sala lhe parece paternalismo por parte da escola, pois seria como se eles tivessem sido aprovados sem estudar. De certa forma, não estudaram. Não vivenciaram as experiências e os conhecimentos a que Isabel teve acesso enquanto estava na escola e eles estavam fora da instituição.

No entanto, para a educação de jovens e adultos não são apenas os momentos e experiências vividos na escola que geram conhecimento. O sujeito que vem para as salas de aula de EJA já traz consigo sua bagagem de conhecimentos que, ao viver em sociedade, vai se ampliando. Não sei o que estes educandos, a que Isabel se refere, viveram enquanto não freqüentaram a escola, mas possivelmente tiveram também seus aprendizados. A escola é um dos espaços e tempos educativos de uma sociedade. É isso que afirma Arroyo (2005) ao comparar a educação popular de jovens e adultos à escola:

Enquanto a escola pensa que fora dela, seus currículos e saberes não há salvação – nem cidadania e conhecimentos, nem civilização e cultura – a educação popular já nos alerta que o correto é entender a escola como sendo um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais. Tempo imprescindível, porém não único. (ARROYO, 2005, p.228)

Entretanto, como a EJA é também uma modalidade educacional na qual seus sujeitos devem ser ouvidos, uma vez que a escola é feita por e para eles, a reivindicação de Isabel deve ser destacada. Ela deixa claro que se sentiu desmotivada ao presenciar este fato e isso é, sem dúvida, um fator importante para ser exposto nesta pesquisa. Devemos valorizar os conhecimentos dos sujeitos fora da escola, mas também refletir sobre casos como estes pensando quais sentimentos e conseqüências podem gerar em relação aos outros educandos, podendo desmotivá-los até mesmo a ponto de evadir-se da escola.

Tratar de momentos, espaços e atividades que os educandos pesquisados destacaram, seja pelo lado negativo ou positivo, auxilia a pensar em que medida esta escolarização está sendo significativa para eles. Em que medida as expectativas estão sendo atendidas e o que falta, segundo eles, para que a escola seja ainda melhor. Pode-se perceber, portanto, que a escola vem trazendo novos conhecimentos, amigos e habilidades.

Entretanto, a escola trouxe também uma nova forma de se relacionar com os amigos e a família. Ao retornarem a uma escola, ficaram com o tempo mais escasso e, possivelmente, foram vistos de uma outra forma por aqueles que circundam suas vidas. Por

ter o tema da *família* perpassado vários aspectos discutidos durante a entrevista, considerando seu grau de importância, passo então a tratar especificamente deste assunto.

3.3 - A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA E OS AMIGOS APÓS A VOLTA À ESCOLA

A vida dos sujeitos entrevistados passou por algumas transformações após voltarem a estudar. Seja por ter acesso a novos espaços e conhecimentos, seja pela utilização de seu tempo ou pelas relações que vêm estabelecendo. Já se falou sobre estarem, a partir do convívio escolar, estabelecendo novas relações sociais e fazendo novos amigos, sejam eles colegas de sala ou monitores/professores. Mas e a relação com os amigos mais antigos? E a família? Como percebem e vivenciam esta nova atividade?

Exceto Antonio que foi para o PROEF por ser funcionário da UFMG e Perpétua que ficou sabendo desta escola por uma amiga, todos os outros entrevistados tiveram na família alguém que falasse do projeto e os incentivasse a freqüentá-lo. É isso que refletem as afirmações de Elvira e Isabel:

Aí minha filha trabalhava na UFMG, ela é formada em engenharia. Aí ela falou: “A senhora tem que dar um jeito na vida. Assim a senhora não pode ficar não” Aí ela falou: “Tem um curso lá que a senhora vai se adaptar direitinho”. (Elvira)

O PROEF II foi assim, quando eu me propus a estudar eu comecei a procurar uma escola para a Terceira Idade, uma escola que fosse ao meu alcance psicológico. Porque a idade eu já sabia que eu não ia dar conta de acompanhar essa turma toda, né? Então eu comecei a procurar, mas estava difícil, sabe? Não estava fácil não. Então a minha filha teve a idéia de ligar para o disque idoso e lá eles falaram que na UFMG tinha. (Isabel)

A participação da família pode ser observada na busca para um retorno à escola, mas não se reduziu a isto. Todos os entrevistados falam da ajuda que têm em casa para continuar seus estudos. Relatam sobre o auxílio recebido na realização de atividades e palavras de apoio e incentivo. Os depoimentos de Perpétua e Isabel ilustram bem o apoio recebido dos familiares:

Olha, todos, meus netos, eu tenho um neto que vai fazer 16 anos, ele já faz o segundo grau: “Vovó, o que você precisar pode contar comigo”. Meu filho mais velho... eles adoraram, eles me abraçaram e... ontem mesmo ele chegou, eu estava fazendo dever, e ele disse : “Beleza mãe, estou gostando de te ver!”. Então eles são assim, sabe? Meu marido também me dá muita força. Ele todo dia quando eu vou sair ele fala: “Vai com Deus, o espírito santo que te ilumina! Você vai aprender! Oh, palavras positivas, hein?!” (Perpétua)

E os meus filhos então... nossa senhora! Meus netos têm um orgulho! Eles falam para todo mundo. Eles arranjam uma namorada a primeira coisa que eles vêm é trazer para me conhecer, sabe? E vai chegando e fala assim: “Fala com ela vó, aonde a senhora estuda. Ela não acredita que a senhora estuda na UFMG.” (...)Meus filhos me

ajudaram muito, muito mesmo. Eu tenho tudo a agradecer a meus filhos. Eles sempre me deram essa liberdade e essa boa vontade de estar sempre me incentivando e me orientando assim: “Mãe, a senhora é inteligente, porque a senhora não volta a estudar?”. Então a vida inteira eles me incentivaram. Sabiam que meu sonho era um dia estudar. (Isabel)

O incentivo familiar não se encontra apenas em palavras e no auxílio à realização de trabalhos escolares. Para que continuem estudando às vezes estes educandos precisam mais que isso. Precisam da disponibilidade dos filhos ou netos para buscá-los ao voltarem da escola. Ivan e sua esposa sempre vão com a filha de carro para a escola, já que ela cursa pedagogia na UFMG. Claudina e Isabel contam com os familiares para levá-las para casa todos os dias. Enquanto a filha de Claudina busca-a na escola, os familiares de Isabel a encontram no ponto de ônibus próximo de sua casa. Claudina mora próximo à UFMG, mas ter que caminhar até sua casa, à pé e à noite, torna-se muito perigoso. O caso de Isabel é parecido: toma um ônibus na UFMG que a deixa a dez quarteirões de sua casa e para que não corra mais riscos andando só a noite conta com seus filhos e netos para buscá-la. Isabel conta que já existe uma combinação semanal entre eles:

Mas sempre vai alguém, né? Todo dia, graças a Deus, com a maior boa vontade! Nunca percebi uma má vontade. Um neto... porque é assim, um pode falar: “Hoje você busca vovó”. Quase sempre é meu filho, os dois filhos, a Rosângela ou o Luiz, eles até já combinaram. Segunda e terça um me busca, quarta e quinta o outro busca, mas quando eles não podem, aí pedem um dos netos ou uma das noras. (Isabel)

O processo de escolarização que estão vivendo intensifica as relações familiares. Os sujeitos acreditam, em sua maioria, que a relação com a família melhorou após a volta à escola. Esta intensificação ocorre pela necessidade de auxílio para fazer algum trabalho, de carona dos filhos ou mesmo pelos assuntos gerados pelos conteúdos escolares. Elvira, ao ser questionada sobre a relação familiar após a volta à escola declara: *melhorou porque eu sou obrigada a procurar mais vezes eles, né. É para diversas perguntas que eu não sei, como no caso de fazer trabalho, para me orientar, para me ajudar.* A afirmação de Ivan também vai neste sentido:

Porque a gente discute temas aqui em casa. Lá na internet... eu não sei mexer ali (computador), eles (os filhos) mexem comigo. Mas eu vou aprender ainda. Mas a gente discute, né? Mesmo o diálogo dentro de casa melhorou muito. (Ivan)

Na pesquisa realizada por Oliveira (2003) há também a participação dos familiares no processo de escolarização dos adultos investigados. Neste caso, na grande maioria das vezes eram os filhos, menores de idade, ainda em “idade escolar” que auxiliavam os pais em suas atividades educativas:

Surpreendentemente, os filhos que também eram estudantes apareceram como mediadores importantes na experiência vivida pelos sujeitos. Verifiquei que, ao invés dos sujeitos se mostrarem mais colaboradores no processo de escolarização de seus filhos, foram os filhos que desempenharam este papel na experiência de escolarização de seus pais. Apresentando os procedimentos que normalmente deveriam ser adotados pelos adultos, os filhos se empenharam na tarefa de acompanhamento dos deveres indicados para serem realizados em casa (“para casa”), na elaboração e monitoração das atividades extra-escolares, e estímulo quanto à frequência na escola. (OLIVEIRA, 2003, p. 107-108)

Na última fala de Ivan, ele se refere, além do computador, que já foi considerado como um elemento que favorece a interação familiar, a uma ampliação do diálogo em casa. Além disso, ele afirma que passa mais tempo com a família agora:

A noite assim, eu entrava para o quarto, via televisão ou então ficava lá no bar, estava jogando sinuca lá. Tinha pouco contato com a minha família, entendeu? Porque a noite que eles chegavam, eu estava lá no bar. Hoje não. Hoje eles me pegam de carro, já me levam, me dão o carro para mim ir. Minha filha vem, apanha a gente aqui e vai com a gente. (Ivan)

Em muitos casos, assuntos que antes não faziam parte das discussões em família, começaram a surgir com a participação ativa dos que aqui foram entrevistados. A partir da vivência escolar estão mais bem informados acerca de assuntos de diversas ordens se sentindo, portanto, mais à vontade para discutí-los. E ocorre uma interação maior entre os familiares a partir destas discussões. Segundo Sommerhalder e Nogueira (2003) estas experiências são positivas para todos os membros familiares que participam deste momento:

Para cada momento da convivência intergeracional, é importante o intercâmbio entre os membros de uma família: a percepção de um fato por pessoas em diferentes estágios do ciclo da vida é singular. A troca de experiências contribui para o crescimento e o amadurecimento dos membros que participam do diálogo; discutir pontos de vista diferentes e refletir sobre posições antagônicas é um exercício que deve ser praticado diariamente. (SOMMERHALDER e NOGUEIRA, 2003, p. 107).

Os sujeitos desta pesquisa parecem concordar com as autoras. Eles percebem os efeitos advindos dessas conversas, provocando transformações entre os componentes familiares. Além das discussões estarem modificadas, tendo nas pessoas de Terceira Idade participantes ativos, o retorno destes sujeitos às salas de aula vem contribuindo para que outras pessoas, como filhos e noras, voltem também a estudar. É isso que retratam as falas de Perpétua e de Claudina:

Minha filha voltou a estudar. Teve oportunidade e não quis. Ela terminou o fundamental e quando ela passou para o médio, no segundo ano ela parou. Falou: “Ah, não quero não.”. Eu falei: “Então está. Está na suas mãos, não quer? Problema é seu.” Então eu falei: “Vamos deixar”. Eu voltei a estudar, hoje ela é mãe de dois filhos

e está estudando. Voltou a estudar depois que eu voltei. Foi só eu entrar... falei: “ Se eu soubesse desse PROEF eu já estava nele há muitos anos porque eu tinha certeza que Mariete já estava formada.” (Perpétua)

A atitude dos entrevistados de voltar a estudar após os sessenta anos de vida repercute de maneira positiva na vida de seus familiares. Claudina também relata que sua filha resolveu fazer um curso superior depois que ela resolveu voltar a estudar. Sobre esta repercussão na família Sommerhalder e Nogueira (2003) apontam:

O ciclo de vida individual ocorre dentro do ciclo de vida familiar, que é a base primária para o desenvolvimento humano e para a construção de uma identidade social. Os integrantes de uma família se movimentam juntos através da vida. Seus atos individuais não são isolados, mas produzem ressonâncias nos demais membros da família. (SOMMERHALDER e NOGUEIRA, 2003, p. 103)

A iniciativa dos pais está servindo de estímulo para que os filhos retomem seus estudos. Além destes, foram citados também o caso de uma nora de Perpétua e da esposa de Antônio que voltaram a freqüentar uma escola. Este último incentivou diretamente a esposa, que sempre o criticava por estar estudando, para que fosse também em busca de sua escolarização. Ela concluiu dois anos de alfabetização e parou para cuidar dos netos. Mas as repercussões não ficam apenas no âmbito dos familiares adultos - os entrevistados acreditam que são exemplos e incentivos para os netos em suas trajetórias escolares:

E acho que a relação continua sendo até melhor pelo fato de eu estar sempre tendo novidade lá da escola para contar, sabe? E com os netos que estão estudando, sabe? Mostrando o que eu estou fazendo. Porque eu acho que isso é um entusiasmo também para eles. Esse meu neto mais velho outro dia falou comigo: “Falei com meus amigos que a minha vó estuda. Os amigos responderam: “O quê?”. E o meu neto falou: “E ela estuda numa escola muito bacana, hein?! Ela estuda lá na UFMG, e vai com a blusa da escola. Vocês precisam ver que graça que é.” (Perpétua)

Os educandos aqui pesquisados percebem-se como um exemplo e um incentivo aos familiares. Acreditam que a iniciativa deles de voltar a estudar teria levado os outros a buscarem uma escolarização. Na pesquisa de Santos (2001) esta questão também apareceu, mas devido à idade de seus sujeitos, eles se referem aos filhos em “idade regular” de escolarização:

Uma outra questão que emerge da análise das falas referente à escolarização dos filhos é a importância da exemplaridade que eles próprios atribuem à sua trajetória de escolarização tardia. Todos acreditam que o acompanhamento diário de sua luta para estudar desperte nos filhos um maior interesse pelos estudos e uma maior valorização da oportunidade que têm de estudar na idade regular. (SANTOS, 2001, p.148)

Na pesquisa aqui apresentada essa situação se amplia. Devido à questão etária se vêem como exemplo não apenas para os filhos, mas para outros familiares em diferentes

estágios geracionais. As trocas entre os membros da família ganharam um outro elemento impulsionador. Agora avós e netos, pais e filhos, genros, noras e sogra comentam sobre conteúdos escolares, internet e assuntos diversos, ampliando os motivos para que haja na família, cada vez mais, relações intergeracionais. Na pesquisa realizada por Oliveira (2003), essa troca geracional também apareceu na relação de pais adultos se escolarizando concomitantemente com seus filhos:

Foi possível verificar que a vivência contemporânea do processo de escolarização dos sujeitos e de seus filhos possibilitou uma nova situação de interação entre eles. Através da escola, como expressa o senhor Ronaldo, ambos passaram a ter novos assuntos em comum, e isso permitiu uma maior aproximação, principalmente no caso dos homens. (OLIVEIRA, 2003, p.113)

A maior parte dos entrevistados percebe, portanto, que sua volta à escola tem melhorado a relação com a família e apreciam com satisfação servirem de exemplos a outros para que continuem suas trajetórias escolares. Além dos familiares, acabam incentivando outras pessoas que os conhecem e isso os faz se perceberem como pessoas que estão tendo um valor social. É nesse sentido que aponta o relato de Claudina:

As pessoas me procuram, assim, às vezes com um filho que não quer estudar, né? Outro dia mesmo tinha uma senhora me chamando na sala de aula. Ela estava com um jornal na mão, com o meu retrato. Ela com o jornal na mão e o filho do lado. Um rapaz forte, bonitão! Ela falou assim: “Dona Claudina, desculpa mas eu mandei chamar a senhora porque meu filho não quer estudar. Eu quero mostrar para ele a pessoa que é a senhora, que a senhora estuda. Mostrei para ele o jornal e ele quis certificar que senhora estuda. Aí eu fui e falei com o menino: “Oh meu filho, aproveita seu tempo, volta a estudar”. Então eu não sei se valeu, mas a minha intenção foi aconselhá-lo, sabe? Aconselhei muito ali e ela saiu muito feliz e ela falou: “Eu mesma dona Claudina, várias vezes, já estive assim para deixar o estudo, mas eu chego na biblioteca e vejo a senhora tão animada, junto com os outros, batendo papo, estudando.”Então eu falei: “Então, continua fazendo isso.” Eles resolvem olhar a gente mais idosa lá e lá vai indo. Outro dia ela sentou comigo e conversou muito tempo, falei: “Que bom, né! Que bom que a gente está aqui para ajudar! Porque se eu estivesse lá, fazendo alguma coisa assim... não estava nem ligando, né? Mas eu valorizo muito, muito, muito. Ensino os outros a valorizarem esta oportunidade que nós temos. Que é muito importante. (Claudina)

Além disso, referem-se aos incentivos dados a colegas e vizinhos para que estes também voltem a estudar. Perpétua relata que pretende levar sua vizinha, ainda analfabeta, a escolarizar-se. Já Antônio tem tentado incentivar seu irmão a continuar os estudos, mas este continua apresentando resistência e, inclusive, chega a criticá-lo dizendo que não faz sentido a sua volta à escola estando ele acima de sessenta anos: *Um irmão meu falou assim outro dia, que eu estou dando bofeira, né. Que eu já estou de idade, para que estudar?*

Além do irmão, Antônio ainda tem que lidar com a oposição de sua esposa, que assim como a de Raimundo, conforme comentando no item anterior, não aprova a volta à

escola dos respectivos esposos. As críticas referentes à idade destes educandos são ainda mais comuns quando se trata da posição dos amigos. Por várias vezes, os entrevistados contam de pessoas que falam que, para eles, estando nesta idade, estudar é uma bobagem, uma vez que não vão mais trabalhar e que deveriam estar descansando ao invés de estudar. Entretanto, eles são firmes em sua decisão e acreditam que mesmo que não seja para o trabalho, freqüentar uma escola tem trazido benefícios para suas vidas, como se pode perceber nos relatos abaixo:

Só na rua aí que umas pessoas me gozam, né. Falam: “Velho vai estudar para quê? Me gozam, né? Ficam na gozação. Mas eu acho que eles estão perdendo muita coisa. Eles podiam estar lá comigo. Eu vejo eles falarem por longe assim, né. Comigo, direto, eles não falam não. Ou então acha que eu não tenho futuro. Sabe como que é?” O cara daquela idade, para que ele vai estudar?” Mas tem uma lá na escola de 85 anos. (Ivan)

Eles ficam assim admirados, né? De ver que eu já trabalhei tanto, sofri tanto e estou nessa sofrendo mais ainda. Muitos questionam comigo: “Elvira, está na hora de você parar, ficar quieta. Você não pára o facho, você não quieta. Tem que parar um pouco. Já aposentou.” Mas eu acho que não é por aí não, tem que saber. Sei lá quantos anos eu vou viver. Posso morrer amanhã, mas posso viver vinte anos. Minha mãe viveu noventa e cinco anos, e ela era assim lúcida, uma pessoa super inteligente. Eu penso assim, digamos que eu tenha “de quebra” aí uns cinco anos, né. Vou viver melhor! (Elvira)

A visão que os amigos têm da atividade escolar é que ela seja um fardo para alguém da Terceira Idade. Parecem acreditar que o lugar ideal para alguém viver sua vida após os sessenta anos é ficar em casa, descansar, uma visão que não é mais compatível com a vivacidade destes sujeitos. Eles não querem manter-se em repouso por estarem aposentados. Desejam viver melhor a vida, e a escola tem lhes proporcionado isso. Ao invés de verem a escolarização como um elemento que traga cansaço, percebem-na como promotora de momentos de prazer, de descontração, como sendo um novo espaço para estabelecer novas amizades e novas relações sociais e de ocupar um tempo antes, ocioso.

É interessante destacar que os entrevistados, parecem não se abalar com as críticas dirigidas a sua iniciativa de voltar a estudar. Não criticam as opiniões de seus amigos, apenas as rebatem reafirmando sua opção por estudar. Ivan vai até além ao apontar que eles são que estão em desvantagem por pensar assim. O que se percebe é que estudar é tão importante para estes sujeitos que as críticas dos amigos não os imobilizam, pelo contrário, entendem que a posição dos amigos é que deveria ser mudada.

Em alguns casos, ao invés de se chatearem com a oposição dos amigos, procuram alguma forma de compreendê-los. Isabel por exemplo, comentou que foi criticada por duas amigas suas. No entanto, explica que as críticas se deveram ao fato destas serem suas companheiras das atividades de um grupo de Terceira Idade do Serviço Social do Comércio

(SESC), que após ter voltado a estudar, Isabel deixou de freqüentar. Ela aponta que as críticas advêm da falta que as amigas sentem dela nas reuniões.

Já Perpétua, ao citar uma de suas amigas que a criticou, acredita que ela, provavelmente, deseje voltar a estudar, mas lhe falta coragem: *Porque uma amiga que... essa que falou comigo da idade. Eu acho até que... coitada ! Talvez ela tenha até vontade de fazer, só não está tendo coragem, né?! Ta faltando a coragem.* Santos (2001) afirma que esta preocupação com a escolarização alheia, indica o quanto o fato de freqüentar uma escola tem sido positiva para eles:

Essa preocupação com o outro, cuja situação é análoga a uma situação vivenciada por si mesmo, em um momento anterior, parece ser comum entre os adultos pouco escolarizados que conseguiram perceber-se nessa situação e busquem, como eles próprios o fizeram em um momento anterior de suas vidas, a superação dessa situação. Esse desejo de ver os outros vivenciando a mesma experiência já vivenciada por si mesmos parece ser, também, um forte indicativo dos impactos positivos da experiência de retorno à escola em suas vidas, pois é difícil acreditar que caso a experiência fosse negativa, houvesse algum empenho no sentido de mobilizar outras pessoas a experimentá-la. (SANTOS, 2001, p.174)

Apesar das críticas, há amigos também que os parabenizam pela força de vontade. Claudina revela que existem muitos amigos que apóiam sua incitativa. Já Raimundo diz: *Tem muita gente que me dá os parabéns. Até quem eu não conheço, quando fica sabendo que eu estou estudando, e quem eu nem tenho muita amizade, eles me dão os parabéns.* Perpétua refere-se a um amigo que lhe enviou um convite de formatura do curso de pedagogia com uma idosa, fazendo alusão ao dia em que ela também se formará:

Há poucos dias eu recebi um convite de formatura, e tinha uma senhora que ela já tinha uma bisneta e ela falando: "Olha, eu agradeço muito a Deus porque eu hoje sou uma pedagoga". Ela realizou um sonho! O sonho que ela tinha, né? E o rapaz que me mandou esse convite é um amigo nosso e aí ele falou assim: "Oh Perpétua, você vai ser também!" (Perpétua)

O apoio que recebem dos amigos e especialmente dos familiares é um elemento importante ao se tratar da questão das motivações que fazem com que estes sujeitos busquem por uma escolarização. Ao se verem valorizados por esta atitude, e ao mesmo tempo perceberem que as relações familiares têm, na maior parte dos casos, se estreitado e que ainda estão servindo de estímulo para que outros também estudem, certamente, há uma maior motivação para continuar os estudos. A participação positiva de amigos e familiares neste processo, como pode ser visto, é um fator de grande relevância.

CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui se vê a importância do lugar a ser ocupado pela educação enquanto um espaço favorável ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

MARIA AMÉLIA GIOVANETTI

A pesquisa que me propus realizar tinha como indagações iniciais que motivos levariam pessoas da Terceira Idade a procurar por uma escolarização nesta etapa da vida. O que esperavam que o fato de freqüentar uma escola poderia acrescentar em suas vidas? E em que medida a escola que estavam freqüentando lhes satisfazia as expectativas iniciais e lhes gerava motivações para fazê-los não desistir desta empreitada uma vez que, como pôde ser visto, não há como realizar um processo como este sem ter que contornar os desafios que vão surgindo.

Acredito que ao tentar dar voz aos sujeitos durante a exposição da pesquisa estes questionamentos tenham sido esclarecidos. Resolvi partir da exposição dos motivos que deixaram estes sujeitos excluídos do direito de escolarizar-se até que chegassem à Terceira Idade, para entender o que os levou a buscar uma escolarização após os sessenta anos. Um dos motivos apontados por eles foi a não existência de escolas públicas para que pudessem concluir seus estudos quando mais jovens.

A partir das leis brasileiras referentes à educação ao longo da história pode-se perceber que durante muitos anos, as pessoas de classe popular se viram impossibilitadas de concluir seus estudos. Se em algumas constituições, como a de 1934, por exemplo, havia referência à garantia do direito de todos à educação, efetivamente tal garantia não existiu. As leis constitucionais abordavam este tema, mas na realidade, a população de baixa renda continuava fora da escola por não haver ações que garantissem o ingresso e a permanência destes nestas instituições.

Além da falta de escolas gratuitas para que pudessem estudar houve também problemas de ordem financeira e familiar. Os entrevistados contam que alguns tiveram que trabalhar ainda muito jovens para auxiliar no sustento de suas famílias. Além do trabalho remunerado, principalmente no caso das mulheres, como Claudina por exemplo, cuidar da família dentro de casa era outro fator que impossibilitava os estudos. Houve ainda, em alguns casos, resistência dos próprios familiares que viam o ato de estudar como uma forma de fugir ao trabalho - era como se o desejo de estudar estivesse escondendo a preguiça em relação ao trabalho. Apesar das dificuldades enfrentadas quando crianças e jovens o desejo de escolarizar-se continuava dentro de cada um deles. Havia esperança de um dia poder concretizar este sonho.

Entretanto, ao chegarem à idade adulta o sonho teve ainda que ser adiado mais uma vez. Se anteriormente, quando mais jovens, tinham que trabalhar para auxiliar no sustento dos pais e de seus irmãos agora, quando adultos, deveriam sustentar seus cônjuges e seus descendentes. No caso das mulheres, somava-se ao trabalho os cuidados com os seus filhos. Portanto, apesar de algumas tentativas como freqüentar o MOBREAL ou tentar cursos por correspondência, não tiveram como concretizar o desejo de freqüentar uma escola para concluir seus estudos.

Este foi o principal motivo, percebido através das falas dos entrevistados, que os mobilizaram a procurar uma escolarização na Terceira Idade: poder realizar o sonho de estudar, que os acompanhava desde a infância. Apenas Ivan, ao ser questionado sobre o porquê voltou a estudar, não se referiu ao desejo por ter um saber escolar bem estruturado como sendo seu principal motivo de ter retornado aos estudos. Este afirmou que voltou a estudar, a princípio, para fazer companhia para sua esposa que desejava muito se formar e para ocupar o tempo ocioso que tinha como aposentado. Claudina também se referiu à escola como uma forma de ocupar o tempo e de se manter ativa após seus oitenta anos, mas declarava, assim como os demais, que concluir seus estudos era algo que desejou durante toda sua vida e que, até então, não tinha tido oportunidade.

O desejo pelos estudos foi sem dúvida um ponto de destaque nos relatos dos sujeitos. Dentre as minhas hipóteses iniciais acreditava que pessoas da Terceira Idade poderiam estar procurando escolarizar-se para ocupar o tempo, manter a mente ativa, fazer novas amizades ou ter um novo espaço para freqüentar. No entanto, na maioria dos casos, foi a possibilidade de concretizar um sonho que os moveu até a escola. Não que não percebam na escola todas essas possibilidades levantadas em minhas hipóteses iniciais, mas não foram estes os principais motivos que os levaram a escolarizar-se. Foi a necessidade de sair da situação de privação de direito em que foram colocados durante tantos anos que os mobilizaram. Sobre este fato ressalta Giovanetti (2006)

A vivência do processo de exclusão social, fruto do agravamento da desigualdade social que se expressa na falta de moradia, não atendimento à saúde, falta de oportunidade de trabalho, e, inclusive, não acesso à educação, é uma experiência que deixa profundas marcas nos seres humanos. São jovens e adultos que vão construindo ao longo de suas vidas, uma auto-imagem marcada pela falta e pela negatividade. (GIOVANETTI, 2006, p.245)

A falta da escolarização foi percebida por estes sujeitos como um elemento que criou dificuldades em vários momentos de suas vidas. Havia uma forte ligação entre uma escolarização precária e uma profissão menos valorizada tanto socialmente como economicamente. Para Ivan, a relação entre falta de escolarização e sua ocupação como operário na construção civil foi além das questões sociais e econômicas - refletiu também em sua saúde. Após ter passado por diversos problemas como hérnia de disco, três pontes

de safena, um transplante de rim e uma angioplastia, Ivan afirma que se tivesse estudado quando mais jovem, provavelmente teria uma profissão que lhe exigisse menos esforços físicos gerando, portanto, uma melhor qualidade de vida.

Claudina também acredita que ter tido a oportunidade de estudar quando mais jovem poderia ter lhe reservado uma ampliação de perspectivas no âmbito profissional, tendo inclusive a possibilidade de trilhar uma carreira política. Elvira destacou as dificuldades encontradas por ela para se manter em seu emprego de auxiliar de enfermagem em dois grandes hospitais de Belo Horizonte sem nunca ter freqüentado uma escola. Revelou que, muitas vezes, pedia ajuda aos colegas de trabalho para desempenhar suas funções. Além da parte profissional, destacou ainda a dificuldade de realizar atividades como ir a um banco retirar extrato ou preencher um cheque. Antônio também revelou que antes de escolarizar-se não conseguia retirar um extrato bancário.

Mas a falta da escolarização trouxe outros problemas para estes sujeitos. Como disse Giovanetti (2006), na citação acima, as marcas deixadas pela exclusão da escola podiam ser percebidas na auto-imagem destes sujeitos. Percebiam-se como pessoas que não tinham cultura. O relato de Perpétua ao falar de sua viagem pela Europa demonstra bem isso. Sentia-se inferiorizada por não conhecer bem os espaços que estava visitando. Sentiu-se frustrada por não ter podido aprofundar-se no que estava conhecendo naquele momento, pois segundo ela, não tinha “cultura” suficiente.

Outro ponto que revela uma auto-imagem abalada pela falta da escolarização está presente nos relatos de Isabel e Elvira quanto à forma como se comportavam quando recebiam algumas visitas em suas casas. As duas afirmam que não participavam das conversas, especialmente quando se tratava de amigos dos filhos. Elvira inclusive afirma que ficava sempre na cozinha para evitar ter que conversar com as visitas por achar que “não tinha cultura”.

Isabel, Perpétua e Elvira tratam sua falta de conhecimentos escolares como “falta de cultura”. Na verdade o que ocorria, no caso de Isabel e Elvira, era que por não terem estudado, sentiam-se inseguras ao ter que manter conversas com pessoas fora do seu grupo familiar e que elas sabiam ter uma vivência escolar maior que as suas. Algo semelhante ocorreu com Perpétua ao visitar a Europa. Sentia-se inferiorizada por não ter tido algum conhecimento prévio, através da escola, sobre as cidades visitadas.

O que Perpétua não percebe é que mesmo passando pela escola durante muitos anos é provável que alunos, que ao não verem sentido em estudar determinados povos e suas culturas ou determinados espaços geográficos, também não se aprofundem nestes conteúdos curriculares. Provavelmente, muitas pessoas que passaram por uma escola regular durante suas vidas, sentiriam que não conheciam sobre o que estavam vendo em uma viagem como a dela por não ter visto sentido em estudar tais “conteúdos” na escola. A

insegurança gerada pela falta da escolaridade fazia com que tivessem uma auto-imagem negativa.

Sendo assim, tendo apresentado as dificuldades que passaram pela vida sem o saber escolar bem estruturado, revelam sendo como a principal das expectativas iniciais o desejo de aprender conteúdos próprios da instituição escolar. Através dos relatos dos sujeitos em relação ao que mais gostam quanto a momentos, atividades e espaços que vivenciam através da escola, pode-se afirmar que as expectativas com as quais foram em busca de seus estudos vêm sendo atendidas e até mesmo ampliadas.

Ao freqüentarem a escola, descobriram-se capazes e, renovando sua auto-imagem, as expectativas quanto à própria escolarização começaram a ser ampliadas. Perceberam-se como capazes de aprender e, assim, puderam deixar aflorar sonhos de “voar mais alto”. Perpétua e Elvira esperam concluir outros cursos após o ensino médio. Elvira deseja formar-se, pelo menos, em um curso técnico de enfermagem para ter um diploma referente à profissão que exerceu enquanto atuou no mercado de trabalho. Já Perpétua sonha em fazer pedagogia não para trabalhar na área, mas para sua realização pessoal.

Além de cursos profissionais o desejo de estar sempre se atualizando pode ser percebido como uma nova expectativa advinda do ato de escolarizar-se. O curso de computação foi citado pelos sujeitos da pesquisa como uma questão posta em suas vidas. Se antes o computador era uma ferramenta aparentemente distante, hoje ele faz parte das coisas com as quais desejam aprender a lidar. Sentem a necessidade de aprender manusear o computador para tornarem-se mais independentes, como é o caso de Claudina:

Eu tenho que entrar na internet, fazer uma pesquisa. Eu atualmente nem tenho computador, mas eu poderia pegar um (computador) dos meus filhos e fazer eu mesma (a pesquisa). Mas não. Estou dependendo ainda dos outros. Eu não quero ficar dependente por muito tempo não. (Claudina)

Não foram apenas questões relacionadas à aprendizagem de conteúdos que foram valorizadas pelos educandos como momentos significativos em suas respectivas vivências escolares. Contam com grande entusiasmo acerca da oportunidade, através da escola, de ter acesso a espaços que antes não freqüentavam. A escola possibilitou a Claudina ir ao Congresso de Leitura do Brasil (COLE) representar sua turma. Foi a primeira vez que foi a um congresso nacional e, mais do que isso, como participante ativa, uma vez que estava com o grupo que iria apresentar uma pesquisa realizada em sua escola. Claudina sentiu-se extremamente feliz por estar ali representando seus colegas de turma e seus conterrâneos mineiros, uma vez que destaca que estava entre grupos de vários outros estados brasileiros.

Outros se referiram aos trabalhos de campo como momentos especiais vivenciados após a volta à escola. Contam sobre os “passeios” a Ouro Preto e Sabará como eventos

importantes e mais ainda, sobre a oportunidade de conhecer e visitar museus. Ivan declara que antes de freqüentar a escola nem ao menos sabia da existência do Museu de Artes e Ofícios que fica na Praça da Estação, região central da cidade de Belo Horizonte. Diz que agora vai a museus o que nunca, antes de estar na escola, realizava.

Além de oferecer aos alunos momentos culturais dos quais estavam sendo privados, a escola é, para eles, um local de socialização. Encontram pessoas novas com as quais estabelecem novos laços de amizade, ampliando assim, seus meios de se relacionar socialmente. Apontam as amizades feitas na escola entre membros de diferentes gerações, seja entre colegas de classe de diferentes faixas etárias, como é típico de escolas de Educação de Jovens e Adultos, ou entre eles e os monitores/professores. Este papel de integrar diferentes gerações foi destacado Fischer (2006): *A escola não pode ser mais pensada como mecanismo de seleção, orientação ou especialização. Seu papel parecer ser o de criar um espaço de convivência entre as gerações.* (FISCHER, 2006, p.8)

A relação de amizade estabelecida é, às vezes, de tanto carinho que alguns, como é o caso de Ivan, consideram que os amigos da escola fazem parte de sua família. Se ao buscarem uma escolarização esperam ter acesso a conteúdos escolares, acabaram encontrando muito mais. Seja através de festas, trabalhos de campo ou atividades tradicionais do cotidiano escolar, a escola vem mudando a vida destes sujeitos de forma significativa.

Arroyo (1995) em seu texto *Quando a escola se redefine por dentro* afirma que há uma transformação em relação a sua função social. Segundo ele, a escola vem alargando sua concepção de educação que era reduzida a transmitir o domínio de certas habilidades como escrita, leitura e operações matemáticas básicas. Agora a escola está vivenciando experiências através de festas, rituais e celebrações que alargam esta concepção de educação, redescobrimo-se e recuperando-se como tempo de cultura, de celebração da memória coletiva e de socialização. Dayrell (1996) também aponta nesta direção:

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social. (DAYRELL, 1996, p.160)

A partir da vivência de tempos e espaços escolares estabelecendo novas relações sociais vários elementos da vida destes educandos têm se modificado. Apontam que tem havido uma maior integração entre os membros de suas famílias. O fato de estar na escola vem aproximando-os mais de seus filhos, genros, noras e netos, seja pelas caronas tão necessárias, em casos como o de Claudina e Isabel, por auxiliarem na realização de

pesquisas e atividades escolares ou ainda por ter possibilitado a estes educandos maiores subsídios teóricos para participarem de discussões acerca de assuntos atuais ampliando, assim, o diálogo na família.

No entanto, para além de subsídios teóricos, a volta à escola tem promovido, através da auto-confiança que gera em cada um dos educandos, uma participação mais ativa em espaços familiares e sociais, em geral. As falas de Elvira e Isabel podem comprovar a desinibição que o ato de escolarizar-se vem provocando:

Eu fico mais tranqüila, né? Tenho mais segurança, não fico tão tímida. Até mesmo quando tem reunião em família, assim, eu já converso. Não sou assim de me intrometer muito não. Mas se é um assunto que eu acho que eu posso entrar, eu converso e “troco idéias”, não fico assim mais no cantinho igual eu ficava. .(Elvira)

É, eu tinha muito acanhamento de participar assim, de uma conversa. Não junto com os meus filhos, porque pelo contrário, eu sempre cheguei perto deles e perguntava: “O que é isso?” Que palavra é essa? “Como é que escreve isso?”. Então assim, igual hoje, vai juntar uma turma aí, né? Tem professor disso, daquilo, daquilo outro e tal, e eu hoje não tenho acanhamento de sentar no meio deles. Então eu fiquei muito mais desinibida depois que eu comecei a estudar. E mesmo feliz, né?(Isabel)

Perpétua destaca que sua volta à escola promoveu um sentimento de tranqüilidade ao dirigir, atividade que já havia deixado de fazer durante muito tempo: *Eu tinha deixado de dirigir por nervosismo... hoje, graças a Deus eu vou e volto, levo duas colegas comigo e vou bem tranqüila (...)* Não tenho mais aquele nervosismo comigo, sou tranqüila ao dirigir sabe? A mudança de comportamento não foi um benefício apenas para ela. Ivan também afirma que hoje é uma pessoa menos ansiosa e mais extrovertida. Raimundo também se refere às mudanças e declara que a volta à escola lhe tornou uma pessoa mais calma, conseguindo contornar melhor os conflitos:

Melhoraram até as relações com os outros assim, né? Às vezes as pessoas menos assim, esclarecidas que a gente, a gente vê aonde que a gente estava, né. Eu era muito brigão também dentro de casa, sabe? Às vezes tem hora que a gente fica nervoso com a meninada aí, atrapalha a gente aí, mas eu acho que tem que superar as coisas, néBrigava a toa, então hoje eu tenho minha consciência que mesmo se o cara quiser brigar comigo eu evito a briga. Eles falam que a escola do mundo é a melhor escola que tem, né. Mas é engano. (Raimundo)

Para Raimundo a convivência estabelecida entre as pessoas através do ambiente escolar fez com ele se tornasse uma pessoa menos impulsiva. Consegue contornar melhor os momentos de desavenças em casa ou em outro ambiente social. A diversidade encontrada na escola pode ter auxiliado nesse processo de mudança de postura de Raimundo. Ao conviver com pessoas diferentes, procurando respeitá-las, foi reformulando suas atitudes ao lidar com conflitos. Sobre esta mudança de comportamento provocado pela escolarização reflete Dayrell (1996)

Vista por esse ângulo, a escola se torna um espaço de encontro entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem idéias, sentimento. Potencialmente, permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. (DAYRELL, 1996, p.144)

As transformações apontadas pelos educandos em relação ao comportamento, como por exemplo, sentir-se mais calmo, voltar a ter segurança para dirigir, saber lidar melhor com os conflitos, não era algo previsto por eles quando resolveram procurar uma escola de EJA. No entanto, além das mudanças que ocorreram quanto à parte cognitiva, a escola promove novas atitudes e posturas favorecendo suas relações sociais. Tal fato vai ao encontro do que afirma Giovanetti (2006): *Um outro elemento-chave que fundamenta a EJA, na perspectiva da mudança social, encontra-se na concepção de homem como um ser nas relações, ou seja, em afirmar que o homem se constitui nas relações com o outro.* (GIOVANETTI, 2006, p.251)

O âmbito das mudanças provocadas vai além da vida de cada um dos sujeitos entrevistados. Ao transformar certos comportamentos dos educandos através das relações pessoais que são estabelecidas no convívio escolar, suas atitudes vão modificando o ambiente em que eles atuam, seja seu ambiente o familiar ou qualquer outro espaço social freqüentado por estes. Sendo assim, ocorre uma mudança social mais ampla ao se promover uma modificação nas atitudes e posturas individuais na escola.

Devo ressaltar, portanto, que se estes educandos foram à escola principalmente em busca de saberes escolares, dos quais foram privados durante muitos anos, acabaram recebendo muito mais. A promoção da qualidade de vida destes sujeitos a partir da inserção em uma escola de educação de jovens e adultos é sem dúvida um elemento de destaque nesta pesquisa. Em todos os aspectos, sejam eles cognitivos, pessoais ou sociais, os entrevistados relataram mudanças positivas após a volta à escola.

De acordo com Capitanini (2003) uma das maiores preocupações relacionadas à qualidade de vida na Terceira Idade encontra-se na busca por formas de prevenir ocorrências e situações que afetem o bem-estar das pessoas, entre elas o sentimento da solidão. Para esta autora, dentre outros fatores para se manter uma boa qualidade de vida na velhice está a busca por novos canais de comunicação entre pessoas da própria geração e de outras. A escola tem sido, para estes sujeitos pesquisados, um espaço de estabelecer contatos sociais, ampliando suas relações e suas amizades, gerando assim, uma melhor qualidade de vida. Elvira afirma: *Eu acho muito bom a participação dos colegas, o entrosamento com os colegas, com os monitores, o entrosamento aluno-monitor é muito bom. Eu estou muito satisfeita lá.* O relato de Claudina também vai nesse sentido:

Gosto de tudo na sala...as festinhas. A gente tem umas festinhas também que a gente promove, aniversário ou então a despedida de um professor. Outro dia nós tivemos a despedida de dois professores, aí levamos salgado, fizemos, cantamos parabéns. E a gente é muito ativa, sabe? Isso ajuda muito. (Claudina)

Os eventos promovidos na escola como festas juninas, por exemplo, foram citados nos relatos como sendo momentos relevantes na experiência escolar por estarem se integrando mais com os colegas e se divertindo. Apenas Antônio disse que não costumava freqüentar, pois por ainda trabalhar, prefere ficar em casa nestes momentos para descansar. Deve-se levar em conta também que há uma forte oposição de sua esposa ao fato dele estar estudando e, segundo ele próprio, ela também não apóia sua participação em eventos como festa junina, o que ele justifica como sendo por causa de ciúmes. Raimundo, no entanto, diz que apesar da oposição da esposa sempre que pode gosta de participar das festas.

As mulheres são unânimes ao afirmar que participam com prazer dos momentos festivos que ocorrem na escola. Ivan também se mostra feliz e sempre disposto a participar das comemorações, mesmo quando sua esposa não o acompanha como foi o caso da festa junina deste ano a qual foi sozinho. Além das festas que integram estes sujeitos socialmente, a própria convivência diária com os colegas e monitores/professores, como referido por Elvira anteriormente, promove melhorias na qualidade de vida dessas pessoas. Sentem que tem novamente um espaço no qual estabelecem relações de amizade com pessoas de diferentes características, sejam elas geracionais ou sociais, diminuindo a sensação de solidão que pode ocorrer com a chegada da velhice. Sobre este fato Britto da Motta (1999) ressalta:

A sociabilidade intergeracional constitui-se, evidentemente, no fundamento possível da pertença social dos mais velhos. A convivência solidária não deixa espaços para a solidão e a marginalidade, claro. (BRITTO DA MOTTA, 1999, p.241)

Além disso, freqüentar a escola tem levado estes educandos a uma maior desinibição fazendo com que sejam mais atuantes no grupo familiar e social em que vivem e, além disso, promovendo uma melhoria na auto-imagem dos mesmos. Isto pode ser percebido através do relato de Isabel, por exemplo: *Então para mim melhorou muito, o meu relacionamento com os de fora e com os de casa também, acho que com todo mundo e comigo mesma.* Ao sentir-se menos tímida pode se relacionar melhor com os outros e sentir-se melhor consigo mesma.

A melhoria da auto-imagem também já foi destacada quando eles têm seus desejos e projetos de vida ampliados. Muitos pretendem continuar seus estudos e, apesar de estarem conscientes da idade que têm, não deixam que isso abale a confiança em si mesmos. Vão vivendo cada dia com a esperança de poder concretizar os novos desejos que

vêm alimentando após a volta à escola. Sobre a ligação entre auto-imagem e projetos de vida aponta Erbolato (2003):

...a auto-imagem, composta por aspectos intelectuais (idéias) e emocionais (sentimentos positivos ou negativos), determina nossa trajetória de vida, já que é com base nela que interpretamos como somos, o que os outros pensam de nós e decidimos o que somos ou não capazes de fazer. Segundo alguns estudiosos, a auto-estima parece ter uma ligação muito forte com os objetivos e planos que estabelecemos para nós e que dão um significado à nossa vida. (ERBOLATO, 2003, p. 42)

Além da questão dos novos projetos de vida, a auto-imagem destes educandos é reforçada na medida em que se vêem valorizados pelos seus amigos e familiares por terem voltado a estudar. Sentem-se felizes por serem exemplos para outros mais jovens para que também concluam seus estudos e, assim, percebem-se como pessoas que cumprem um papel social importante. Também as entrevistas a que são submetidos por estarem estudando na Terceira Idade é outro fator que eleva a auto-imagem destes educandos. Tais fatos podem ser percebidos nos relatos abaixo:

Eu fico muito feliz porque, eu vou te ser muito sincera, eu sou muito elogiada no meio da minha família, onde eu vou, na turma dos meninos. Estão sempre falando que admiram de ver a minha disposição, né? (...) Então eu acho que eu sou um incentivo para eles todos. E eu me sinto realizada! Me sinto realizada! Se existe uma coisa que me enche de orgulho é de saber que eu estou podendo fazer isso. (Isabel)

Eu passei na televisão! Eu passei umas duas vezes! Eu guardo até hoje o Boletim²⁰, eu levei ele, né? Eu fiz assim, eu coloquei quadrozinho nele, uma moldura, ela está lá até hoje. (...) Para mim está bom porque só de eu passar na televisão e no retrato que está no boletim, eu estou satisfeito. (Antônio)

Na medida em que ampliam seus conhecimentos e conseguem resolver, de forma autônoma, problemas que, antes de escolarizar-se, necessitavam da ajuda de outros, como preencher cheques ou utilizar caixas eletrônicos, há também uma melhora na sua auto-imagem. Ao se verem realizando sozinhos algo que antes gerava até mesmo constrangimentos e riscos, sentem-se mais seguros e capazes. É nesse sentido que aponta Erbolato (2003):

Podemos concluir que nossa auto-estima está intimamente relacionada com a resolução dos problemas com que nos defrontamos. Isso nos leva a um outro conceito: a *auto-eficácia*. Esse sentimento, muito importante, significa, grosso modo, que acreditamos e confiamos em nossa capacidade para gerenciar nossas vidas. (ERBOLATO, 2003, p.41)

A partir do momento que estes sujeitos freqüentam a escola, podendo ter a acesso a conhecimentos que facilitam o seu cotidiano, seja através do aprimoramento da escrita, das operações matemáticas ou de conhecimentos sobre o mundo atual e de novas tecnologias a

²⁰ Boletim é um informativo interno da UFMG. Tanto na televisão quanto no Boletim, Antônio foi entrevistado por ser educando do PROEF II.

escola lhes promove uma maior inclusão social. A citação de Gómez (1997) explicita a relação entre a falta de informação e o processo de exclusão social:

... la importancia decisiva de la información para la participación política, cultural y profesional, que tanta relevancia concede a la educación de la comunidad, puede suponer un factor más de discriminación e incluso de exclusión de los grupos más defavorecidos. El que pierde el rápido tren de la información cada día se encuentra más alejado de sus coetáneos y con mayores dificultades para reincorporarse. Este efecto tan perverso en una sociedad con profundas desigualdades de origen, es sin duda una manifestación más de la desigualdad que se convierte en factor multiplicador de la misma. (GÓMEZ, 1997, p. 52)

Este autor afirma que, para muitos das classes mais baixas, a escola é o único lugar através do qual podem ter acesso a informações que lhes permitam se integrar socialmente. No caso destes educandos pode-se concluir que a volta à escola tem promovido uma maior inserção social. No entanto, os benefícios advindos da escolarização podem ser percebidos também no que tange à saúde destas pessoas da Terceira Idade. Através de seus novos relacionamentos sociais e dos novos aprendizados a escola vem promovendo uma vida mais saudável para estes sujeitos.

De acordo com Santos e Sá (2003) os idosos, desde que tenham oportunidades adequadas, têm plenas condições de acessar novos conhecimentos, aprimorar suas capacidades, aumentar ou manter seus relacionamentos sociais, demonstrando-se assim mais entusiasmados e melhorando a percepção quanto a seu bem-estar. Afirma ainda que estudos vêm mostrando que é possível que os idosos melhorem a memória e a capacidade de solucionar problemas desde que tenham as condições adequadas para isto. De acordo com a pesquisa aqui apresentada a escola tem sido, sem dúvida, um bom lugar para trazer estes e outros benefícios às pessoas da Terceira Idade.

A reativação da memória tem sido percebida pelos entrevistados como um dos benefícios trazidos pela escolarização. Claudina acredita que ir à escola tem melhorado sua memória e isto é uma crença que tinha desde o início quando foi em busca de sua escolarização. Ela chegou inclusive a usar uma metáfora para expressar essa sua crença: “máquina parada enferruja”, e conclui: *Menina, a saúde da gente é outra! A escola para mim é uma terapia, sabe? Eu melhorei. Para saúde da gente, para memória, não tem nada melhor não.* Ivan também declarou que está havendo melhora quanto a sua memória:

Eu estava esquecendo as coisas, sabe como é? Eu acho que os neurônios estavam queimando. Até hoje eu ainda falo na aula que eu tenho uma dificuldade assim, de gravar, de guardar as coisas. Mas já está reativando novamente. (Ivan)

Além da melhoria quanto à reativação da memória, o fato de estar na escola os afasta de outros problemas fazendo com que levem uma vida mais tranqüila, com menos

estresse. Eles apontam que ao chegar à escola se desligam do mundo em que vivem fora dos muros desta instituição. As preocupações com as atividades escolares e a relação de amizade que estabelecem com as pessoas no ambiente escolar os deixam momentaneamente distantes dos problemas diários. É o que pode ser visto a partir dos relatos abaixo:

Pra mim desde a hora que eu entro ali, até aquelas pessoas que ficam ali, os guardas, cumprimentam a gente com a cara tão boa! Com aquele sorriso dão boa noite. Então eu acho que desde aquele começo ali a gente já sente...nem lembra que passou pela avenida para chegar até lá. Você chega dentro da sala de aula, você desliga. Eu pelo menos realmente desligo. (Perpétua)

Dizem que cabeça vazia é oficina do diabo, sabe né?! Então você só fica assim pensando, dá três horas você pensa: "Poxa, está na hora de tomar um banho para ir para aula". Aí você não pensa em doença, você não pensa em nada, né? Não pensa em coisa ruim, em nada. Você tá lá na aula lá, você está só naquilo ali. Você não pensa nem na dívida. Eu não penso nem nas dívidas quando eu estou na sala de aula. (Raimundo)

Ivan também destaca uma melhoria na saúde a partir do momento em que entra na escola, uma vez que se desvincula seu pensamento de seus problemas de saúde. No entanto, afirma que beneficia sua saúde também por estar freqüentando um local considerado por ele como sendo mais saudável já que costumava ir todas as noites em um bar próximo da sua casa para conversar com os amigos e passar o tempo: *Só de você sair da rua, né? Você lá no boteco... eu não bebo, não fumo, mas os outros fumam perto de mim e para minha saúde era ruim, né?*

A partir do que foi exposto por todos os sujeitos desta pesquisa, devo explicitar a intenção da citação de Giovanetti (2006) como a epígrafe que abre o capítulo, na qual ela firma que a educação deve ser vista como *um espaço favorável ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano*. A pesquisa aqui apresentada vai ao encontro desta afirmativa uma vez que a escolarização promoveu tantas mudanças positivas na vida destes sujeitos. Potencializou não apenas suas capacidades relativas ao aprendizado de conteúdos curriculares, mas também seu potencial de relacionar-se com o mundo e fazer parte ativamente dele.

A sociedade atual vivencia o aumento da expectativa de vida como uma via de mão dupla: se por um lado é positivo ter pessoas vivendo mais por outro é necessário criar mecanismos para que a qualidade de vida também esteja em níveis elevados. Para Sabrina Tunes Fonseca (2005) é necessário uma ampla conscientização sobre o envelhecimento, a qual passaria por uma política de reeducação da pessoa idosa e de todos os sujeitos sociais, para que se pudesse conceber este processo com o fenômeno que complexo que é. Acrescenta ainda que a falta de conhecimento sobre a gerontologia impede que a

sociedade, de um modo geral, perceba a multiplicidade que há na velhice, levando a limitar as transformações culturais e sociais.

Os estudos sobre a velhice vêm crescendo. Tratam de temas variados acerca do envelhecimento humano tentando promover uma ampliação do conhecimento nesta área e, ao mesmo tempo, têm apontado algumas formas de garantir o que os gerontólogos denominam de “envelhecimento bem-sucedido”. Um dos elementos destacados por alguns dos estudiosos do envelhecimento humano trata exatamente da educação continuada como um fator importante para se chegar a uma velhice com maior qualidade de vida. É isto que aponta Santos e Sá (2003):

Quando se pensa em envelhecer com qualidade de vida, um conjunto de elementos é considerado: o primeiro é o de ordem econômica; o segundo, refere-se a providências que permitam o desenvolvimento e a adaptação da pessoa por meio da educação contínua e a adaptações sociais; o terceiro, refere-se à plasticidade individual e social quanto às questões da velhice. (SANTOS e SÁ, 2003, p.92)

A análise realizada a partir dos relatos dos sujeitos corrobora a afirmação acima. A volta à escola tem promovido uma melhor qualidade de vida que pode ser sentida por estes educandos em vários aspectos. Estas melhorias refletem-se também na sociedade em que estes idosos encontram-se inseridos. Freire (2003) ressalta que vem aumentando a consciência de que *os idosos podem sentir-se mais felizes e realizados e de que, quanto mais forem atuantes e estiverem integrados em seu meio social, menos ônus trarão para a família e para os serviços de saúde.* (FREIRE, 2003, p.21).

Se ao pensar sobre o envelhecimento da população há também uma preocupação referente aos gastos advindos deste processo, deve-se ressaltar que idosos mais ativos, que possuem metas e meios de tentar realizá-las, que possuem uma boa interação social, tendem a adoecer menos. A escola é um espaço que lhes proporciona um acesso maior a conhecimentos que podem facilitar suas relações com a idade. Sendo assim, possibilita que aprendam a conviver melhor com as características próprias da faixa etária em que se encontram, assegurando-lhes assim, muitos dos pontos citados por Santos e Sá (2003) como favoráveis à manutenção de uma boa qualidade de vida, com mais dinamicidade e prazer:

A oportunidade de conhecer os avanços no conhecimento do processo de envelhecimento e de ampliar sua rede de relacionamento faz ressurgir ou reforçar, nessas pessoas, atitudes relativas ao desejo de aprender, de enfrentar desafios, de novo significado e entusiasmo pela vida. (SANTOS e SÁ, 2003, p.99)

Quanto à Educação de Jovens e Adultos devo explicitar que, neste caso, de acordo com o que foi analisado nesta pesquisa, ela vem cumprindo o que foi dito a seu respeito no parecer CNE/CEB 11/2000. Este documento aponta *que a educação de jovens e adultos*

*representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Aponta ainda que através da EJA, adolescentes, jovens, adultos e idosos atualizem seus conhecimentos, mostrem suas habilidades, troquem experiências e tenham acesso a outras culturas e trabalhos. O parecer, acima referido, ainda destaca que garantir a todos a atualização dos conhecimentos por toda a vida é a **função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA.** (Parecer CNE/CEB 11/2000, p.10-11, grifos do relator).*

Neste sentido, a EJA, conforme vista nesta pesquisa, cumpre também um papel relevante quanto aos apontamentos da V CONFINTEA, os quais defendiam a educação ao longo da vida. Paiva (2004), ao comentar sobre este evento ocorrido em Hamburgo no ano de 1997 destaca que, a partir de então, houve uma ampliação do sentido da educação de adultos. Ela afirma:

Na Conferência de Hamburgo, especialmente, o sentido da educação de adultos alargou-se para absorver a idéia do aprender por toda vida, como condição indispensável à vida adulta, porque os sujeitos se humanizam e se formam em processos continuados de aprendizagem, não representados necessariamente pela escola, mas pelos múltiplos espaços sociais em que interagem, como o do mundo do trabalho, das relações familiares, sociais, religiosas, de sindicatos, partidos políticos, associações, etc. (PAIVA, 2004, p.1-2)

Os relatos analisados nesta pesquisa demonstram que a educação que estão tendo na Terceira Idade vem lhes promovendo uma ampliação de aprendizagens, provocando mudanças em seus modos de ser, agir e pensar. A partir da volta à escola, aumentando seus espaços de convívio social, na maioria dos casos, intensificando as relações familiares, promovendo o desejo por aprender coisas novas e fazer novos cursos, a educação de adultos vem contribuindo para que se realize a educação ao longo da vida. Os relatos analisados nesta pesquisa vão também na direção da afirmação de Giovanetti (2006) ao apontar que a intencionalidade da Educação de Jovens e Adultos reside no processo de formação humana que contribui para um processo de mudança social.

A escola que vêm freqüentando tem oferecido a estes educandos mais do que a satisfação quanto a suas expectativas iniciais. Tem lhes inserido em um mundo novo, proporcionando a eles a oportunidade de vivenciar esta etapa do ciclo vital com maior qualidade de vida. Santos e Sá (2003) afirmam que *a educação é um dos meios para vencer os desafios impostos aos idosos pela idade e pela sociedade, propiciando-lhes o aprendizado de novos conhecimentos e oportunidades para buscar seu bem-estar físico e emocional.* (SANTOS E SÁ, 2003, p.93).

A volta à escola trouxe para os sujeitos desta pesquisa muito mais do que novas aprendizagens sobre conteúdos curriculares ou um maior aprimoramento em relação à

leitura e à escrita. Se para muitos voltar a estudar significa a possibilidade de galgar novos empregos ou melhorar sua posição no mercado de trabalho, o significado que teve para estes sujeitos foi muito além. Retornar a uma escola lhes proporcionou o acesso a instrumentos que lhes garantiram uma maior compreensão do mundo e uma participação mais efetiva neste.

Freqüentar uma instituição escolar vem provocando uma transformação na vida destas pessoas no âmbito físico, psicológico e social. No âmbito físico tornou suas vidas mais dinâmicas e mais saudáveis. No plano social desenvolveu suas relações interpessoais fazendo com que conquistassem novos amigos e, através da participação em variados eventos, lhes proporcionou mais segurança e desenvoltura para atuar cada vez mais na sociedade em que vivem. Já em relação ao aspecto psicológico melhorou a imagem que tinham de si mesmos garantindo, assim, uma auto-imagem mais elevada. Todos estes aspectos transformaram a visão de mundo que essas pessoas tinham e fez com despertassem nelas novas expectativas e novos desejos frente à vida.

O que se percebe, portanto, é que esta pesquisa vem refutar a idéia lançada por Darcy Ribeiro, no encerramento do Congresso Brasileiro organizado pelo Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização (GETA), no ano de 1990, ao falar: *Deixem os velhinhos morrerem em paz!*, quando tratava da educação de jovens e adultos. As pessoas da Terceira Idade desejam ter suas vidas ativas e estão em condições de usufruir de todos os benefícios gerados pela educação. Além de se constituir em um direito, a educação tem se mostrado promotora de qualidade de vida. A educação vem promovendo para estes sujeitos uma forma de se manterem vivos não apenas biologicamente, mas também socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, Elisabeth. Aspectos emocionais da aposentadoria. In: VERAS, Renato (Org.). *Terceira Idade: alternativas para uma sociedade em transição*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999, p. 107-124.

ARROYO, Miguel G. Quando a escola se redefine por dentro. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: nov/dez, 1995, p.39-49

_____. Educação de Jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio J. G., GIOVANETTI, M. A. G. de C. e GOMES, N. L.(Orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006, 2ª ed.

BERQUÓ, Elza. Considerações sobre o envelhecimento da população do Brasil. In: NERI, Anita L. e DEBERT, Guita G. (Orgs.) *Velhice e Sociedade*. Campinas: Papyrus, 1999.

BEZERRA, Alda e BRANDÃO, Carlos R. A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOBBIO, Norberto. *O tempo de memória: de senectute e outros escritos autobiográficos*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOMENY, Helena. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br> Acesso em 10/03/2007.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Orgs.) *Escritos de educação*. Petrópolis, R.J: Vozes, 1998.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Orgs.) *Escritos de educação*. Petrópolis, R.J: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. Col. Primeiros Passos, vol.19. São Paulo: Círculo do livro. s./d.

BRITO DA MOTTA, Alda. "*Não tá morto quem peleia*": a pedagogia inesperada nos grupos de idosos. Salvador- Bahia (Tese de doutorado). UFBA. 1999

_____. Chegando pra idade. In: BARROS, Myriam M.L. de (Org.) *Velhice ou Terceira Idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. 3ª ed.

CAPITANINI, Marilim E. S. Solidão na velhice: realidade ou mito. In: NERI, Anita L. e FREIRE, Sueli Aparecida (Orgs). *E por falar em boa velhice*. Campinas: Papyrus, 2003. 2ª ed.

CARLOS, José e BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

CARVALHO, J. M. *A Formação das Almas. O Imaginário da República*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CENTRAL do Brasil. Direção Walter Salles Júnior. Produção: Martine de Clemon Tonnerre E Arthur Cohn. Intérpretes: Fernanda Montenegro, Marília Pera, Vinícius de Oliveira e outros. Roteiro: Marcos Bernstein, João Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior. Rio de Janeiro: Riofile. 1998. 1 fita de vídeo (106 min), son., color.

CHARLOT. B. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*. Cadernos de Pesquisa. nº 97. maio/1996. p. 47-63.

COELHO, Ana Maria S. e EITERER, Carmem L. A didática na EJA: Contribuições da epistemologia de Bachelard. In: SOARES, Leôncio J. G., GIOVANETTI, M. A. G. de C. e GOMES, N. L. (Orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006, 2ª ed.

INSTITUO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 19/11/2006.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 16 DE JULHO DE 1934) Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em 12/03/2007

COSNTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL DE 1937. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm . Acesso em 12/03/2007.

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL DE 1946. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em 12/03/2007.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm Acesso em 12/03/2007

DAUSTER, Tânia. Construindo pontes – A prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEBERT, Guita G. A construção e a reconstrução da velhice: família, classe social e etnicidade. In: NERI, Anita L. E DEBERT, G. G. (Orgs.) Campinas: Papirus, 1999.

_____ A antropologia e o estudo social dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, Myriam M.L. de (Org.) *Velhice ou Terceira Idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. 3ªed.

DOM – Belo Horizonte (Diário Oficial). Conselho Municipal de Educação: REGULAMENTAÇÃO da Educação de Jovens e adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte. 19 de Set. de 2003, p.11.

Di PIERRO, Maria Clara. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.26, nº 92, p.1115-1139, out.2005.

DOMINGUES, Jose Maurício. Individualidade, identidade e sociabilidade na modernidade. In: *Sociologia e modernidade: para entender a sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p.19-48.

DUARTE, Valter. *Morte social*. In: LEMOS, Maria Tereza T. Brittes e ZABAGLIA (Orgs.) A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso. Aparecida, São Paulo: Idéias e Letras: Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

ERBOLATO, Regina M. P. L. Gostando de si mesmo: a auto-estima. In: NERI, Anita L. e FREIRE, Sueli Aparecida (Orgs) .*E por falar em boa velhice*. Campinas: Papirus, 2003.2ª ed.

ESTATUTO DO IDOSO. LEI 10.741/2003 do dia 01 de Outubro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.741.htm> Acesso em 13/12/2006

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (Org.).*Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG,1996.

FISCHER, Nilton Bueno; GILL, Carmem Zeli Vargas ; RAMOS, Nara Vieira ; STECANELA, Nilda ; SALVA, Sueli . Por uma política de direitos na educação. In: *Democracia Viva*, Rio de Janeiro, v. jan06, p. 6-11, 2006.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. (trad. Sandra Netz) Porto Alegre: Bookman, 2004. 2ª ed.

FONSECA, Maria da C. dos Reis. *Educação matemática de jovens e adultos – especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Educação matemática e EJA. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

FONSECA, Sabrina T. *A construção de um grupo de idosas de baixa renda sobre o eixo do trabalho*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. (Dissertação de Mestrado).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1977.4ªed.

_____ *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Ana Maria. A. (Org) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Sueli A. Envelhecimento bem sucedido e bem-estar psicológico. In: NERI, Anita L. e FREIRE, Sueli Aparecida.(Orgs). *E por falar em boa velhice*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003, 2ª ed., p.21-31.

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – disponível em: www.mec.gov.br . Acesso em 07/12/2006

Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais em Educação – FUNDEB - disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 07/12/2006

GALVÃO, Ana Maria de O. e SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. e LEAL, Telma Ferraz (Orgs.) *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.27-58.

GIOVANETTI, Maria Amélia. G. de C. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leôncio J. G., GIOVANETTI, M. A. G. de C. e GOMES, N. L.(Orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 2ª ed.

GÓMEZ, Angel I. Perez. *Socilización y educación en la época postmoderna*. In: Ensayos de Pedagogia Crítica. Madrid: Editorial Popular, 1997.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINNSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____ e Di PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, nº 14, p.108-128.

HAGUETTE, Maria F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2003, 9ª ed., p. 25-52.

ÍNDICE DE INDICADORES SOCIAIS DO INSTITUTO BRAILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) SOBRE ANALFABETISMO disponível em :

<http://www.estadao.com.br/educando/noticia/2005/fev/24/100.htm>. Acesso em: 03/11/2005

LARANJA, Anselmo Laghi. Estatuto do Idoso: ampliação e alargamento dos direitos humanos na sociedade brasileira. In: LEMOS, Maria Tereza T. Brittes e ZABAGLIA (Orgs.) *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Aparecida, São Paulo: Idéias e Letras; Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: www.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf Acesso em 10/12/2006.

LLOSA, Sandra; SIRVENT, María Teresa; TOUBES, Amanda; SANTOS, Hilda; BADANO, María del Rosario; HOMAR, Amalia. La situación de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina. CD-ROM- 23ª Reunión Anual da Anped, Caxambu: MG, 2000.

LOBATO, Alzira Tereza Garcia. Considerações sobre o Trabalho do Serviço Social com Idosos. In: LEMOS, Maria Tereza T. Brittes e ZABAGLIA (Orgs.) *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Aparecida, São Paulo: Idéias e Letras; Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus. 1997.

MARTINS, Airam R. de A. *Educação de Jovens e Adultos: Expectativas na busca pela escola*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005. (Dissertação de Mestrado).

MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 10ª ed. Petrópolis : Rio de Janeiro: Vozes. 1998.

MODESTO, Ana Lúcia. Religião, Escola e os problemas da sociedade contemporânea. In: DAYRELL, Juarez (Org.) *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

MOTTA, Luciana. B. Repercussões médicas do envelhecimento. In: VERAS, Renato (Org.). *Terceira Idade: alternativas para uma sociedade em transição*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999, p. 107-124.

_____ A Constituição da Gerontologia e da Geriatria como Campos de conhecimento Interdisciplinar: O desafio da Formação Profissional. In: LEMOS, Maria Tereza T. Brittes e ZABAGLIA (Orgs.) *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Aparecida, São Paulo: Idéias e Letras; Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

NERI, Anita L. e CACHIONI, Meire. Velhice bem sucedida e educação. In: NERI, Anita L. e DEBERT, Guita G. (orgs.) *Velhice e Sociedade*. Campinas: São Paulo: Papirus, 1999.

_____ e FREIRE, Sueli Aparecida. Apresentação: Qual é a idade da velhice? In: NERI, Anita L. e FREIRE, Sueli Aparecida (Orgs.) *E por falar em boa velhice*. Campinas: São Paulo: Papirus, 2003, 2ªed., p.7-19.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio J.G.(org.) *Aprendendo com a diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez., 1999, Nº 12, Trabalho apresentado na XXII Reunião anual da ANPEd, CAXAMBU, setembro de 1999.

OLIVEIRA, Jacqueline Barbosa de. *Quando os pais vão para a escola: significados da experiência e desdobramentos na família*. Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. (Dissertação de Mestrado).

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e Educação de Adultos - contribuições à história da educação brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda vida. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Boletim, 20 a 29 de setembro, 2004. Disponível em: www.tevebrasil.com.br/salto/boletim/2004/eja/index.htm Acesso em: 22/05/2007.

PARECER CNE/CEB/11/2000 SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 23/11/2005

PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, Terceira Idade. In: BARROS, Myriam M.L. de (Org.) *Velhice ou Terceira Idade? estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: FGV, 2003, 3ªed.

PENTEADO, José Arruda. A educação formal para a Terceira Idade. In: *Integração, Ensino, pesquisa e extensão*. Centro de Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu, nº 21, ano VI: Maio/2000.

PETRUS Antoni, ROMANS Mercè e Jaume TRILLA. *Profissão: Educador social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

POLÍTICA NACIONAL DO IDOSO - Lei nº 8.842 de 4 de janeiro de 1994. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L8842.htm Acesso em 14/02/2007.

POLÍTICA NACIONAL DA SAÚDE DO IDOSO - Portaria nº1395/GM de 10 de dezembro de 1999. Disponível em: www.ufrgs.br/3idade/portaria1395gm.html Acesso em 14/02/2007.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS - Projeto de Ensino Fundamental (equivalente ao ciclo de 5ª à 8ª séries) e Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: UFMG/PROEx/CP/ FaE (mimeo) 1996.

RIBEIRO, Simone França. *Educação e cidadania: o voto das pessoas analfabetas*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação: UFMG. 2003. (Dissertação de Mestrado)

SANTA ROSA, Ana Lúcia Cardozo de. O envelhecimento na pós-modernidade. In: LEMOS, Maria Tereza T. Brittes e ZABAGLIA (Orgs.) *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Aparecida, São Paulo: Idéias e Letras; Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

SANTOS, Giovania Lúcia dos. *Educação ainda que tardia: A exclusão da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos entre adultos das camadas populares*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação: UFMG, 2001. (Dissertação de Mestrado)

SANTOS, Andréa Temponi dos e SÁ, Maria Auxiliadora A. dos S. De volta às aulas: ensino e aprendizagem na Terceira Idade. In: NERI, Anita L. FREIRE, Sueli Aparecida (Orgs.) *E por falar em boa velhice*. Campinas: Papirus, 2003. 2ª ed.

SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Maio/Agosto 1985. Disponível em: www.schwartzman.org.br/simon/capanema_interpretacao.htm. Acesso em 15/03/2007.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, Jan./Fev./Mar./Ab./ 1996,Nº 1. Texto de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, Outubro de 1995.

SIRVENT, Maria T. *Poder, participacion y multiples pobrezas: la formacion del ciuda dano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza*. Disponível em: www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital Acesso em 23/03/2007

SOMMERHALDER, C. e NOGUEIRA, E. J. As relações entre gerações. In: NERI, Anita L. FREIRE, Sueli Aparecida (Orgs.) *E por falar em boa velhice*. Campinas: Papirus, 2003. 2ª ed.

TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS IDOSOS NO BRASIL. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Aceso em: 01/11/2005

TEXEIRA, Maria Luiza C. *A lição do amadurecer: leitores numa Escola de Terceira Idade*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. (Dissertação de Mestrado)

VERAS, Renato (Org.). *Terceira Idade: alternativas para uma sociedade em transição*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

_____ Novos desafios contemporâneos no cuidado ao idoso em decorrência da mudança do perfil demográfico da população brasileira. In: LEMOS, Maria Tereza T. Brittes

e ZABAGLIA (orgs.) *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Aparecida, São Paulo: Idéias e Letras; Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

ZAIA, Brandão. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice & ROMANELLI, Geraldo & ZAGO, Nadir. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2000.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice & ROMANELLI, Geraldo & ZAGO, Nadir. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2000.

ANEXO I

Roteiro de Entrevista

- 1) Nome
- 2) Sexo:
- 3) Idade
- 4) Naturalidade
- 5) Ocupação
- 6) Já trabalhou fora? Em quê?
- 7) Com quem você mora?
- 8) Você, antes de voltar a estudar, tinha parado em que série? Por que teve que parar de estudar?
- 9) O que fez você voltar a estudar?
- 10) Por que você escolheu voltar a estudar no PROEF II?
- 11) Como tomou conhecimento deste curso?
- 12) Em que você acredita que a escola melhora a sua vida?
- 13) Até agora a escola tem realmente melhorado sua vida? Em quê?
- 14) Você encontrou na escola o que desejava encontrar? Por quê?
- 15) Qual o momento na escola que você mais gosta? Por quê?
- 16) Você mudaria alguma coisa na escola? O quê?
- 17) O que a sua família achou de você voltar a estudar?
- 18) E seus amigos? O que falaram sobre você voltar a estudar?
- 19) Sua relação com sua família melhorou ou piorou depois que você voltou a estudar?
Por quê?
- 20) E sua relação com seus amigos, melhorou ou piorou depois que você voltou a estudar?
Por quê?
- 21) O que você pretende fazer depois que terminar seu curso no PROEF II?
- 22) Você já ouviu falar da Universidade da Terceira Idade?
- 23) Em caso de resposta positiva para pergunta anterior: Por que você não procurou a Universidade da Terceira Idade ao invés de vir para o PROEF II?
- 24) Você participa de algum grupo da Terceira Idade? Qual? O que vocês costumam fazer neste grupo?
- 25) Em caso de resposta negativa para pergunta anterior: Por que não participa?