

A EJA PELO OLHAR DE ESTUDANTES IDOSOS: as motivações para estudar nessa fase da vida

*Isamara Grazielle Martins Coura
Carmem Lúcia Eiterer
Leôncio José Gomes Soares*

Resumo

O artigo em questão discute a relação de estudantes idosos com a educação de jovens e adultos (EJA). O texto apresenta dados das expectativas dos sujeitos a respeito da educação, destacando as diferenças percebidas por eles quanto às metodologias e às posturas dos educadores, em comparação com os docentes de épocas passadas de suas vidas. Trata-se de um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como campo de pesquisa o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento (PROEF-2), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A investigação teve caráter qualitativo e contou com a entrevista semiestruturada e a análise documental como instrumento para a produção de informações. Foram entrevistados 7 idosos, sendo 4 mulheres e 3 homens, com idades entre 60 e 81 anos. Os resultados demonstram que os estudantes idosos na EJA, na medida em que suas expectativas se realizam, ampliam seus olhares, modificando suas visões da escola e da educação. A pesquisa demonstrou que os idosos percebem a EJA como um local de realização de sonhos e que a afetividade presente na relação entre professores e estudantes fortalece os laços e facilita a permanência na escola e o processo de aprendizagem. Os achados da pesquisa ainda contribuem para pensar sobre a formação do educador da EJA.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; educação de idosos; formação de educadores.

YOUTH AND ADULT EDUCATION THROUGH THE EYES OF ELDERLY STUDENTS: motivations for studying at this stage of life

Abstract

The article discusses the relationship of elderly students with Youth and Adult Education (YAE). The text presents data on the subjects' expectations regarding education, highlighting the differences noticed by them in relation to the methodologies and attitudes of educators compared to those of teachers from past periods of their lives. This is part of the results of a master's research which had the Youth and Adult Elementary Education Project – 2nd Segment (PROEF-2) of the Federal University of Minas Gerais (UFMG) as its research field. This is a qualitative research and was carried out with semi-structured interviews and document analysis as instruments for collecting information. The interviews were conducted with seven elderly people, four women and three men, aged between 60 and 81 years. The results indicate that elderly students in YAE expand and modify their views on school and education as their expectations are fulfilled. The research demonstrates that the elderly perceive YAE as a place to fulfill their dreams and that the affection in the relationship between teachers and students strengthens their bonds and eases the permanence of students in school as well as their learning process. The research findings also contribute to thinking about the training of the YAE educator.

Keywords: youth and adult education; elderly education; educators training.

LA EJA A TRAVÉS DE LA MIRADA DE ESTUDIANTES ADULTOS MAYORES: las motivaciones para estudiar en esta etapa de la vida

Resumen

El artículo en cuestión discute la relación de los estudiantes mayores con la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). El texto presenta datos sobre las expectativas de los sujetos con respecto a la educación, destacando las diferencias percibidas por ellos en términos de metodologías y actitudes de los educadores en comparación con períodos pasados de sus vidas. Este es un extracto de los resultados de una investigación de maestría cuyo campo de investigación fue el Proyecto de Educación Básica para Jóvenes y Adultos – 2ª Etapa (PROEF-2), de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). La investigación tuvo un carácter cualitativo y se apoyó en la entrevista semiestructurada y en el análisis de documentos como herramienta para la producción de información. Fueron entrevistados siete adultos mayores, cuatro mujeres y tres hombres, con edades entre 60 y 81 años. Los resultados muestran que los estudiantes adultos mayores de la EJA, a medida que se van cumpliendo sus expectativas, van ampliando sus miradas, cambiando sus visiones de la escuela y la educación. La investigación mostró que los ancianos perciben la EJA como un lugar para la realización de los sueños y que el afecto presente en la relación entre profesores y alumnos fortalece los vínculos y facilita la permanencia en la escuela y el proceso de aprendizaje. Los hallazgos de la investigación todavía contribuyen a pensar la formación del educador de EJA.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; educación de adulto mayor; formación de educadores.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns dos resultados de uma pesquisa de mestrado que buscou compreender as expectativas e motivações que levavam pessoas com mais de 60 anos, já alfabetizadas, a frequentarem a educação de jovens e adultos (EJA). A educação de pessoas idosas tem sido cada vez mais estudada dentro dos cursos de pós-graduação do Brasil, acompanhando o envelhecimento da população brasileira e o aumento da expectativa de vida.

A ampliação de ofertas de cursos para essa população coincide com o crescimento do número de pessoas acima de 60 anos no país. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicados em 2019, apontam que o país tem um índice de 13% de sua população composta por idosos (PERISSÉ, MARLI, 2019). Estudos acerca da educação de pessoas idosas visam, como um dos pontos de sua relevância, analisar de que maneira essa população vem sendo atendida quanto a seu direito à educação. Nessa direção, como destacam Cachioni *et al.* (2017, p. 305), “[...] a educação permanente para idosos, propiciada pelas universidades e fora dela, contribui para a manutenção de altos índices de satisfação com a vida e de sentimentos positivos”.

Esses sujeitos, ao vivenciar a escolarização, têm interesses e sentidos distintos daqueles atribuídos por educandos mais jovens que frequentam as salas de aula. Na grande maioria, os idosos não estão em busca de um certificado para posicioná-los no mundo do trabalho. A escola é um local de realização pessoal, o que não só atribui a ela sentido especial, mas também revela toda a trama simbólica em que esse espaço se insere, uma instituição que, em seus percursos de vida, ocupou lugar de exclusão, fracassos e ausências.

Assim, o olhar deles sobre a escola nos apresenta um panorama do que a EJA pode oferecer às pessoas que buscam por uma educação formal nessa etapa da vida. Esse texto apresenta uma aproximação da leitura que os entrevistados produziram sobre os espaços, conteúdos curriculares e momentos vividos na EJA, especialmente no Projeto de Ensino Fundamental - II (PROEF-2) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e as percepções deles acerca da educação.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A investigação pautou-se na abordagem qualitativa. Essa escolha se faz pelo fato de, como afirma Minayo (2010), pesquisas dessa vertente se vincularem ao estudo dos significados dos fenômenos, os quais podem não ser visíveis e interpretados em observações mais superficiais, sendo necessário, para sua compreensão, traduzir-se em objeto de estudo de um pesquisador.

Como instrumento de produção de dados, a pesquisa contou com as entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistadas 4 mulheres e 3 homens, com idades entre 60 e 81 anos, entre os quais se encontravam estudantes e egressos do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PROEF-2).

O PROEF-2 integra o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, composto pelo Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento (PROEF-1), que se dedica à alfabetização e às séries iniciais do ensino fundamental, pelo PROEF-2, voltado às séries finais do ensino fundamental e pelo Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA), dedicado ao ensino médio. O programa é uma ação de extensão que oferece acesso à escola por meio da EJA. As aulas são ministradas por estudantes de graduação, bolsistas, que atuam como professores sob a supervisão de docentes da universidade, o que favorece a formação inicial em serviço. Em relação ao PROEF-2, Cruz (2019, p. 2) complementa que “[...] consiste em uma ação de extensão universitária que funciona no período noturno no Centro Pedagógico, escola de Ensino Fundamental da Universidade Federal de Minas Gerais, e atende funcionários e pessoas da comunidade externa que não concluíram o ensino fundamental”.

A questão central da pesquisa empreendida constitui-se, portanto, em compreender quais as expectativas dos idosos em relação à EJA. Entre os escolhidos para as entrevistas, buscamos contemplar homens e mulheres com distintas experiências escolares anteriores.

AS PERCEPÇÕES DOS IDOSOS SOBRE A ESCOLA

As turmas do PROEF-2 eram compostas por pessoas oriundas de diferentes bairros e regiões de Belo Horizonte, e as salas eram constituídas por estudantes de variadas faixas etárias, como é comum nas salas de EJA. As aulas aconteciam no período noturno, de segunda a quinta-feira. Para chegar ao PROEF-2, alguns dos entrevistados utilizavam o transporte público, enquanto outros contavam com alguém da família para levá-los e buscá-los.

Os motivos que fazem com que estes sujeitos frequentem a escola nessa fase da vida incluem a inexistência de escola ou o difícil acesso a ela em períodos anteriores, o trabalho precoce e o cuidado com a família. Esses fatores são muito comuns na vida dos estudantes da EJA, como apontaram diferentes pesquisas. No entanto, o desejo por escolarizar-se permaneceu, e foi após os 60 anos que o acesso a esse direito e a realização desse sonho foi se tornando realidade.

Durante as entrevistas, os idosos faziam questão de ressaltar sua presença frequente nas aulas. Ainda que tivessem que enfrentar certos desafios, frequentar a escola era tido por eles como uma atividade prioritária. Até mesmo aqueles que participavam de alguma outra atividade destinada a pessoas com mais de 60 anos, como prática de exercícios físicos, como era o caso de Claudina e Perpétua, afirmavam que, se um dia tivessem que escolher entre os dois compromissos, seria na escola que continuariam. Tais depoimentos indicam que a escolarização vem correspondendo a suas expectativas. Conforme frisam Carlos e Barreto (2005, p. 67), tendo em vista a não obrigatoriedade da presença, a permanência deve fazer sentido intrínseco para o sujeito, sobretudo se for o caso de sujeitos idosos:

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.

Os sujeitos entrevistados, ao tratarem de sua relação com o PROEF-2, destacaram um carinho especial pelo espaço e pelas vivências proporcionadas a partir das práticas pedagógicas que lhes eram facultadas. Esse se revelou para eles um espaço de realização pessoal, do resgate do sonho de estudar, que ficara adormecido durante anos. Os estudantes ressaltaram a oportunidade de ir à escola como um momento de cuidado terapêutico, um momento especial do dia, em que não pensavam em nenhum outro problema cotidiano.

Assim, levou-se em consideração que os alunos adultos e idosos que chegam à escola têm previamente ideias e expectativas acerca do que irão encontrar. E, por meio da investigação realizada, a partir dos momentos destacados por eles como os preferidos, foi possível perceber as aproximações em relação ao que desejavam encontrar.

Atividades, locais e momentos preferidos

Cada educando adulto, a partir de suas trajetórias e vivências, tem construído, ao longo da vida, valores, crenças e expectativas acerca da escola, de sua função social, de seus objetivos e de seus modos de funcionar. As experiências anteriores com a escola, ou a ausência dela, mas também como pais e mães, marcam relacionamentos e interações por vezes truncados com essa instituição. Sobre esse aspecto, Fonseca (2005) destaca que os alunos da EJA apresentam suas demandas, desejos e desafios a essa instituição a partir de marcos socioculturais compartilhados:

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)

Verificamos nos depoimentos coletados que foram destacados diferentes aspectos da vida escolar. Se, num primeiro momento, houve a maior valorização de um currículo típico da tradicional cultura escolar com seus rituais próprios, vemos que também outros espaços além da sala de aula, tais como bibliotecas, e mesmo espaços culturais fora de uma instituição escolar, passaram a ser valorizados como parte do percurso formativo. A escola facultava o acesso a vivências inesperadas. Claudina (81 anos) referiu-se a aulas e conteúdos disciplinares, quando questionada sobre o que mais gostava na escola: “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!”

Isabel destacou a diferença no currículo, na escola, pois, quando era criança, alguns temas não eram tratados, denotando uma rigidez que se reforçava 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, 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, 74 anos)

O aprendizado de certos conteúdos pelas crianças parecia ter um caráter de imoralidade. Provavelmente, não foi apenas na escola frequentada por Isabel que esse tipo de situação ocorreu. É possível que outros alunos contemporâneos a Isabel também não tenham conhecido informações sobre seu próprio corpo. Em vez de explicar a importância do estudo de tal tema, preferiu-se eliminá-lo do conteúdo programático.

Já no que se refere à matemática e ao português, os entrevistados deram a entender que percebem que o domínio desses conteúdos significa dominar bem o saber escolar. Sobre isso, Carlos e Barreto (2005) já afirmaram:

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, BARRETO, 2005, p. 63)

Além dos elementos das disciplinas, Claudina valorizou os momentos das avaliações. Esse é outro aspecto que remete à ideia de quais componentes e rituais uma escola deve ter, quando esses alunos de EJA projetaram suas expectativas diante de sua escolarização. 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 de sua escolarização atual.

É interessante notar que, a princípio, os entrevistados pensaram na escola apenas como um lugar destinado ao aprendizado de conteúdos curriculares das disciplinas. A pergunta dirigida a eles se referia apenas à palavra escola: “Qual o momento na escola que você mais gosta? Por quê?”. Eles poderiam falar sobre qualquer outra atividade como o trabalho de campo, as festas ou o intervalo. No entanto, a maior parte dos entrevistados referiu-se aos tempos e espaços das aulas. E, entre os conteúdos tidos como os preferidos, houve uma predominância do português, da matemática e da ciência ou da biologia. Já Perpétua 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 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! (Perpétua, 68 anos)

A biblioteca escolar é, para Perpétua, o local em que mais se sente bem na escola. A aluna gosta de estar lá seja para ler ou para visitar exposições. Apesar de não chegar a revelar de forma explícita, sua preferência por esse local pode estar ligada à convivência com a exigência e valorização da leitura numa sociedade letrada como a nossa, por ter passado muitos anos de sua vida se sentindo 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?”

Tomando como base o local preferido por Perpétua, faz-se necessário destacar a questão do acesso às bibliotecas e outros espaços, como laboratórios de ciência e informática, pelos estudantes da EJA. É comum, especialmente nas escolas em que a EJA ocorre no período noturno,

encontrarmos esses espaços fechados, inviabilizando o uso deles. Entretanto, observamos como o depoimento acima frisa que o acesso a esses espaços participa da garantia do direito à educação.

Os relatos desses educandos nos mostram também que a formação desses sujeitos se alarga, sendo ampliada a partir das oportunidades de conhecer e frequentar novos lugares, proporcionadas pela escolarização. Os momentos com os trabalhos de campo ou outras atividades, como representar a turma no Congresso de Leitura do Brasil (COLE) em Campinas, São Paulo (SP), como ocorreu com Claudina, são tidos como especiais em seus processos de escolarização. É com grande alegria que Claudina (81 anos) se referiu a 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, 81 anos)

Ivan também declarou como um dos momentos importantes em seu processo de escolarização a realização de atividades em espaços fora da escola. Contou que foi a partir de sua inserção na escola que passou a frequentar museus e teatros. Esses são espaços cuja existência, mesmo morando em Belo Horizonte desde sua infância, ele ignorava, tanto quanto a possibilidade de alguém como ele, integrante de uma classe popular, pudesse usufruir deles:

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 frequentava, eu estou frequentando agora. (Ivan, 64 anos)

Constata-se que a escola, pelo alargamento dos conteúdos curriculares, vem permitindo a esses educandos ampliar seus horizontes, conhecer e frequentar lugares que antes não faziam parte de seu cotidiano ou mesmo de seu mundo. Sobre esse fato, afirma Gómez (1997, p. 47): “*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.*”

Desse modo, 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 têm estabelecido, a partir do convívio escolar, têm tanta importância para Ivan que ele considera os amigos da escola como parte de sua família. Esse estudante, a princípio, foi para escola apenas para acompanhar sua esposa e ocupar seu tempo ocioso. Pode-se inferir que ela vem lhe proporcionando uma ampliação em suas redes de amizade.

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 ato de frequentar a instituição escolar uma coisa prazerosa para esses alunos. Além de terem suas expectativas iniciais atendidas, estas vêm sendo ampliadas após sua volta à escola. Surgem momentos, espaços e atividades que vão lhes dando novas alegrias e, conseqüentemente, motivando-os a estar ali.

A relação com os monitores/professores

Outro fator que todos os educandos pesquisados trataram como um diferencial em sua experiência de escolarização nesta fase da vida e facilitador de sua permanência na escola é a relação que estabelecem com os monitores/professores do projeto. A análise de Llosa (2000, p. 17) nos indica como esse tipo de vínculo ultrapassa o sentido do conhecimento escolar e constitui-se chave para o acesso a este:

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 vínculo 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 continente* de sus problemáticas cotidianas y *consejero* para enfrentarlas. Aparece también el rol del docente respecto de la demanda, como facilitador del ingreso y estimulador de la continuidad de los adultos en las instancias educativas.

A acolhida que esses educandos encontram na figura do educador faz com que se sintam mais à vontade no ambiente escolar, e isso facilita sua permanência nele. Eles destacam o acolhimento que recebem desde a secretaria, passando pelos coordenadores e chegando aos monitores/professores, com quem têm contatos mais intensos. Elogiam o tratamento dispensado a eles por todos da equipe do PROEF-2, mas o destaque das falas se centra na relação com os monitores/professores.

Aí fui procurar [o PROEF-2], fui bem atendido. Os professores tudo beleza! Eles têm prazer de ensinar mesmo. 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! 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, 70 anos)

A declaração de Raimundo demonstra o sentimento dos entrevistados com seus jovens monitores/professores. Não os percebem apenas como figuras distantes e detentoras do conhecimento, que se encontram em um nível superior, ao qual o educando não tem como acessar. É exatamente esse tipo de comparação que Isabel estabeleceu, percebendo uma mudança na cultura escolar, ao falar dos professores que teve em sua escolarização quando criança e do receio que a acompanhava em relação a eles:

Ah, tem muita diferença! Porque no meu tempo o professor era aquela pessoa que você tinha medo. O professor era distante do aluno. Você para aproximar do professor, primeiro, que, pelo menos na minha escolinha, um tablado alto que ficava a professora, a mesa e a cadeira da professora. Então, 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? O quadro era um troço assim... Eu tinha medo de ir no quadro. Era uma coisa assim muito difícil. 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*. Não tem essa distância de professor e aluno. (Isabel, 74 anos)

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 cotejou a distância que existia entre os professores e os alunos não somente quanto às relações humanas, mas também no que se refere à estrutura montada para as salas de aula. Demonstrou precisão em

sua análise ao afirmar que tal forma de acomodação na sala tinha o propósito de ilustrar qual era o lugar de cada um naquele espaço.

Além disso, ela destacou o medo que sentia ao ter que ir ao quadro e ao realizar algum questionamento. Revelou que a posição dos professores hoje, atuando de uma forma mais próxima do aluno, tanto física como afetivamente, leva-os a sentirem-se mais à vontade para participar das atividades em sala de aula e os incentiva a aprender. Quanto à relação entre afetividade e educação, Tagliaferro *et al.* (2018) destacam como experiências positivas podem marcar favoravelmente as interações escolares, as interações dos educandos com outros educandos e com docentes, e com o saber escolar:

A afetividade é uma condição indispensável de relacionamento com o mundo. Nossa relação com o mundo é em si afetiva; sempre estabelecemos um vínculo que envolve nossa afetividade, que nos agrada ou desagrade em diferentes níveis. Mas não amamos nem odiamos por predisposição genética. É a partir das experiências prazerosas ou desagradáveis que se constituem nossas inclinações, nossas preferências, nossa forma de nos posicionarmos com o mundo, nossa forma de entendê-lo. Este é um marco de uma cultura que nos provem dos significados socialmente construídos. Por isso que consideramos importante não esquecer o quão importante é esse conceito na hora de refletir nossas práticas, sociais em especial, a educação. [...] Melhorar essa relação, gerando experiências positivas de encontro com o conhecimento, talvez seja um conteúdo a mais que a formação docente tem que incorporar. (TAGLIAFERRO *et al.*, 2018, p. 1)

Ainda se referindo ao processo de aprendizagem, Ivan deu destaque à dialogia presente na relação pedagógica como uma mudança na postura dos professores que tem atualmente, em relação aos métodos de ensino vivenciados por ele anteriormente:

É porque é completamente diferente 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. Porque agora os professores discutem com a gente as ideias, né? Você tem sua ideia 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 ideia da gente, e mesmo as professoras já são diferentes, né? (Ivan, 64 anos)

Ivan, ao atentar para as diferenças nos métodos de ensino, focalizou a mudança na atitude democrática dos professores em sala de aula, que, em vez de simplesmente imporem um conteúdo, incentivam debates, valorizando os conhecimentos dos sujeitos jovens, adultos e idosos em relação aos temas abordados.

Democratizar e horizontalizar a relação professor-aluno assume grande importância para Ivan, como ele destacou. Conforme dito anteriormente, o PROEF-2 é um projeto de extensão que forma licenciandos dos cursos da UFMG enquanto eles atuam como professores nas turmas de EJA e são orientados por professores da universidade, que atuam como coordenadores no projeto. A visão de educação que esses profissionais procuram construir com esses estudantes das licenciaturas é baseada numa prática educativa problematizadora, libertadora e democrática. Sobre esse modelo de prática educativa, Freire (1987) ressalta:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (FREIRE, 1987, p. 39)

Além de promover novas amizades e o acesso a novos espaços e conhecimentos, a escola vem desenvolvendo ainda mais nesses educandos seu senso crítico. Ao falar do que mais gostavam, relataram também o que percebem que deveria ser mudado na escola e é sobre esses aspectos que trataremos na próxima sessão.

Em que a escola poderia ser melhor?

Os idosos reconheceram que a escolarização lhes proporciona benefícios, mas indicam alguns elementos que deveriam ser melhorados. Há aspectos que tensionam o cotidiano, por exemplo, a parte estrutural, lembrada por Claudina, que, na época da entrevista, a seus 81 anos, frequentava o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA) também na UFMG. A aluna reclamou 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 17h horas para os idosos. Para mim, eu chego lá e peço o moço, ele liga o elevador, mas tem muita gente carente, precisada, sabe? É o elevador fica desligado. [...] Então agora foi pedido. Parece-me que o elevador vai ser ligado a partir das 17 horas. Porque nossa aula começa às 17h10min; e então a gente espera cá embaixo e se o elevador permanecer ligado, a partir das 17h até às 20h20min, que é a nossa aula, a gente vai ter oportunidade de descer para ir na cantina, mas são 10 minutos só. (Claudina, 81 anos)

A reclamação de Claudina reflete dois problemas graves. Um é o próprio problema na 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 uma consequência desse difícil acesso, uma vez que, por ter o elevador desligado, os estudantes deixam de ir à cantina na hora do intervalo.

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 isso, uma vez que não dá para aproveitá-lo bem, prefere 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, 70 anos)

Na realidade, os dois reclamaram do mesmo fato, sugerindo soluções diferentes. Um prefere que nem exista este tempo. A outra declarou que a melhor solução seria que aumentassem o intervalo. É preciso levar em consideração que não são apenas essas três horas que ficam na escola que devem ser tidas como referência para 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, têm um percurso a percorrer até que cheguem a suas casas, é necessário o intervalo. Seria importante que esse tempo destinado à alimentação também propiciasse um espaço para maior interação entre os educandos, devendo ser, a nosso ver, portanto, ampliado.

Além do tempo do intervalo, o 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 entre 40 e 50 minutos de cada aula, para Raimundo, também é muito pouco. Perpétua (68 anos), além de desejar um aumento nos horários destinados às disciplinas, dando destaque a português e matemática, defende que deveria ter aulas também às sextas-feiras, já que as aulas vão de segunda a 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, às vezes, né..., ser de segunda a sexta. Porque eu acho que seria mais um dia para que a gente aproveitar, né?”

Além das questões relacionadas aos conteúdos e tempos das aulas, houve um aspecto mencionado por Isabel que merece destaque. Entre outros estranhamentos, percebemos o choque entre a lógica da inclusão e a da cultura escolar meritocrática de reprovação e retenção. Esse embate surge quando Isabel o seguinte fato:

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.” [...] 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. [...] Então tirou muito o incentivo. Então, se dependesse de mim, isso não aconteceria. Isso não é justo. (Isabel, 74 anos)

O que Isabel relatou pode ter acontecido devido ao fato de as turmas não serem classificadas por meio de seriação, podendo os alunos ser reagrupados com sua turma anterior. No entanto, esse fato gerou em Isabel uma sensação de injustiça diante de seu esforço diário, tendo que andar dez quarteirões a pé para chegar à escola. Ela percebeu esse acontecimento como se a escola não valorizasse sua presença, seu esforço para estar ali.

A questão dos tempos na EJA é complexa. Para Isabel, acostumada com uma escola seriada, com retenções, ver os alunos voltando para a mesma sala pareceu paternalismo, 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 ela estava na escola e eles estavam fora da instituição. Mas podem ter vivido outros saberes em outros percursos realizados na escola e fora dela.

Nessa direção, houve o choque entre a concepção de escola inclusiva, que concebe como formativos na educação de jovens e adultos não apenas os momentos e experiências vividos na escola. O sujeito que vem para as salas de aula de EJA já carrega consigo sua bagagem de conhecimentos, que, ao viver em sociedade, vai se ampliando. Não sabemos o que esses educandos mencionados por Isabel viveram enquanto não frequentaram 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 (2006, p. 228) 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.

Entretanto, percebe-se nesse caso a importância do diálogo com os estudantes acerca dos processos de avaliação. Isabel deixou claro que se sentiu desmotivada ao presenciar esse fato, e isso é, sem dúvida, um fator importante. Caberia questionar suas crenças anteriores e construir com ela novos valores e crenças acerca dos processos formativos. Vemos que a escola, ao valorizar os preexistentes conhecimentos dos sujeitos, deve incorporar também a reflexão sobre casos como esses, considerando sentimentos e consequências em relação aos outros educandos, pois podem desmotivá-los a ponto de gerar desistência. Nesse sentido, cabe ressaltar o que nos ensina Freire (1985) em relação ao diálogo e à problematização do próprio conhecimento e da realidade:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento *experiential*) é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta, na qual gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 1985, p. 34)

Nesse caso, Isabel indicou que caberia uma discussão com os estudantes sobre os motivos que levaram a escola a tomar tal atitude, ampliando o debate sobre a educação que se pretende. O exemplo demonstra a necessidade de que os estudantes também participem dessas construções, mais especificamente sobre qual é a escola que têm e o que desejam que ela seja. Ampliar o debate sobre a educação com os estudantes da EJA faz com que se sintam realmente sujeitos de seu percurso de aprendizagem. É nesse sentido que Freire (2002, p. 96) alerta: “O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passivada, enquanto fala ou enquanto ouve.” O diálogo é um elemento fundamental no processo educativo em todas as modalidades e em todas as idades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar dos tensionamentos e achados apontados pela pesquisa, a partir de momentos, espaços e atividades que os educandos pesquisados destacaram, auxilia a pensar em que medida a escolarização é relevante para a população idosa. Também ajuda a refletir sobre como as expectativas estão sendo atendidas e as ausências percebidas, segundo eles, para que a escola seja ainda melhor, mais acolhedora, democrática e inclusiva.

No contexto educacional que vivenciamos hoje, quando a maior parte da população brasileira vê seus percursos escolares mais uma vez afetados por condições sociais aprofundadas pela crise sanitária, é necessário falar mais uma vez daquilo que já foi dito e não podemos permitir que seja esquecido. A educação escolar na EJA se sustenta na qualidade das relações tecidas (entre aluno e aluno, aluno e professor, aluno e conhecimento). O currículo ampliado a partir da inclusão de novas práticas sociais como visitas a museus e outros espaços amplia a cidadania desses sujeitos que, por longos anos de sua vida, viram-se privados de sua plena garantia e acesso.

Os resultados desta investigação nos apresentam que a escola propicia para esses sujeitos novos conhecimentos, novas habilidades e amizades bem como momentos de aprendizagens de conteúdos curriculares, muito valorizados por nossa sociedade e por esses sujeitos. Mas, além desses conteúdos tipicamente escolares, também se ampliam as possibilidades de conhecer e acessar novos espaços, como a ida a museus. Nossos achados vão ao encontro do que aponta Pereira (2012, p. 30): “[...] para esses idosos frequentar a escola significa a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos, aprender coisas novas, alargar seus relacionamentos, melhorar a qualidade de vida, a autonomia e a autoestima.”

Além disso, a fala desses idosos contribui para pensar a formação de professores, em especial, quando ressaltam como são importantes, para o aprendizado e para a permanência deles, as relações estabelecidas com seus monitores/professores. Sentirem-se acolhidos e respeitados como pessoas de direito faz com que a escola seja para eles um lugar especial, no qual sentem prazer em estar. Destaca-se a relevância da prática docente dialogada, que considera os conhecimentos dos educandos, uma prática com compromisso social, de forma que as atuações sociais de seus estudantes sejam cada vez mais significativas em prol de uma sociedade mais justa, na busca de uma efetiva garantia de direito para todos.

Analisar o que os estudantes idosos dizem em relação ao que encontram na escola contribui para pensarmos em ações pedagógicas mais qualificadas para esses sujeitos. É, portanto, um caminho a ser construído, no qual se deve ampliar cada vez mais o acesso ao direito à educação, uma educação para pessoas idosas que lhes proporcione mais confiança neles mesmos, elevando, assim, sua autoestima, seu sentimento de pertencimento social, além de propiciar a ampliação de seus olhares e as oportunidades de vivenciarem novas experiências.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.
- BASTOS, Ludimila Corrêa. *Trabalho doméstico, relações de gênero e educação: um estudo com educandas/os da EJA*. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- BRASIL. *Lei federal n. 10.741, de 01 de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em 4 jun. 2021.
- CACHIONI, Meire *et al.* Bem-estar subjetivo e psicológico de idosos participantes de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 340-352, 2017.
- CARLOS, José; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília, Distrito Federal: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- CRUZ, Meiriele. Memória e história institucional da EJA na UFMG: o acervo escolar do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – CP/UFMG. In: *Encontro Internacional História e Parcerias*, 2., 2019, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anpuh, 2019. Disponível em https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1570539360_ARQUIVO_415812ded94d162a959fdc4c4279d743.pdf. Acesso em 6 jun. 2021.
- CRUZ, Neilton Castro da. *Esse ambiente não é para todo mundo: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público*. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FONSECA, Maria da Conceição dos Reis. Educação matemática e EJA. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília, Distrito Federal: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- GÓMEZ, Angel Ignacio Perez. Socialización y educación en la época postmoderna. In: BERNSTEIN, Basil *et al.* (org.). *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular, 1997.
- LIMA, Ediany Aparecida Pereira. *Sou analfabeta, mas não sou pacata: estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- LLOSA, Sandra *et al.* La situación de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina. In: Reunión Anual da ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2000. CD-Rom.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- PAIVA, Tawani Mara de Souza. *As experiências de educandas e educadoras/es no cursinho popular Quilombola Córrego do Meio*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- PEREIRA, Jaqueline Mary Monteiro. *A escola do riso e do esquecimento: idosos na educação de jovens e adultos*. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 11-38, set./fev. 2012. Disponível em <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-014.pdf>. Acesso em 5 jul. 2021.
- PERISSÉ, Camille; MARLI, Mônica. Caminhos para uma melhor idade. *Retratos: A revista do IBGE*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-24, fev. 2019. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/d4581e6bc87ad8768073f974c0a1102b.pdf. Acesso em 6 jul. 2021
- TAGLIAFERRO, Ariane Roberta *et al.* *Emoção, afetividade e a relação com a educação, segundo a teoria histórico-cultural*. Campinas: Unicamp, 2018. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep127/emocao.htm>. Acesso em 15 jun. 2021.

Submetido em março de 2022
Aprovado em janeiro de 2023

Informações do(as) autor(as)

Isamara Grazielle Martins Coura
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)
E-mail: aramasi@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0947-8698>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2914422637198222>

Carmem Lúcia Eiterer
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
E-mail: eiterercarmem@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6978-155X>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9905263965506713>

Leôncio José Gomes Soares
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
E-mail: leonciogsoares@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4750-2529>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6232915641401989>