



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO



MÔNICA DA MOTA FONSECA

**SENTIDO DE VIDA PARA PESSOAS IDOSAS NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO**



JOÃO PESSOA – PB
2023

MÔNICA DA MOTA FONSECA

**SENTIDO DE VIDA PARA PESSOAS IDOSAS NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F676s Fonseca, Monica da Mota.

Sentido de vida para pessoas idosas no processo de escolarização na Educação de Jovens e Adulto / Monica da Mota Fonseca. - João Pessoa, 2023.

171 f. : il.

Orientação: Eduardo Jorge Lopes da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE/PPGE.

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Escolarização de idosos. 3. Qualidade de vida - Idosos. 4. Sentido de vida. I. Silva, Eduardo Jorge Lopes da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 374.7(043)

MÔNICA DA MOTA FONSECA

**SENTIDO DE VIDA PARA PESSOAS IDOSAS NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, do Centro de Educação da Universidade
Federal da Paraíba, como parte dos requisitos necessários
para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

Resultado: _____
João Pessoa, _____ de _____ de 2023

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
(Orientador/Presidente)



Profa. Dra. Nilvânia dos Santos Silva
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Paola Andressa Scortegagna
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
(Examinadora Externa)

JOÃO PESSOA – PB
2023

Para Eduardo Jorge, Emanuele Paula, Anne, Mila (minha filha de 4 patas), Ronnie e Rebeca, por terem segurado firme a minha mão.

Para Monara, minha razão de viver.

Para Adalmir, meu ex-marido, pai da minha filha, como homenagem póstuma.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a mim mesma, por ter tido a coragem de decidir continuar e concluir este trabalho, mesmo em um contexto em que tudo parecia propício para que eu não encontrasse mais sentido para seguir vivendo. E a Deus, que, em sua transcendência absoluta, me guia, me faz enxergar minha própria força.

À minha família: meus pais, *Severina* e *Geraldo* (*in memoriam*), meus irmãos, meu cunhado, minha cunhada e meus sobrinhos. Obrigada pelo apoio, pelo incentivo e pelo amor. Sobretudo, à minha filha, pelo companheirismo, pelas alegrias da vida e por sempre acreditar em mim. Também, a *Emanuele Paula* (Manu), que, apesar de tão jovem, foi tão adulta ao administrar, por um período, suas coisas e parte das minhas: gratidão, anjo meu!

Ao professor *Eduardo Jorge*, pela orientação honesta e paciente ao longo desse processo, que foi atravessado por sofrimentos (de ordem bem particular) e desenvolvimentos, bem como pela relação com nosso grupo de (des)orientados, a quem devo também gratidão. Em especial, ao querido professor e doutor *Saulo*, que não hesitou em me oferecer apoio, e ao professor quase doutor *Ronnie*, que, a despeito do dia ou do horário, sempre esteve disposto a concluir aquilo em que acreditou e a que se dedicou. Sua fé foi tamanha que aqui estou!

Aos professores *Adenilson*, *Paola* e *Nilvania*, pela leitura atenta desta pesquisa e pelas valiosas trocas na banca de qualificação. A *Paola* e *Nilvania*, novamente, por terem aceitado compor também a banca de defesa da dissertação. Agradeço, ainda, a todos os professores do Curso de Graduação em Pedagogia, principalmente à professora *Francisca* (tia Fran), à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campo e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A minha analista, *Lívia* (Projeto AIMÉE), pelo apoio, pela dedicação, e por sempre me trazer a palavra certa nas horas de maior necessidade. Ao Projeto PalhaSUS, que fez nascer a palhaça que habita em mim (a palhaça cuidadora *Monkaka*) e que me trouxe dias de choros e risos, de muito aprendizado sobre mim e sobre o outro, momentos de autoconhecimento. Tudo isso preparou o olhar sobre o fenômeno que por mim seria pesquisado, que viria a ser descoberto em cada gesto realizado, em cada história contada e ouvida, nos sorrisos e nas lágrimas dos idosos com quem pude contar.

À professora *Maria Soraya*, diretora do Centro Profissional e Tecnológico – Escola Técnica de Saúde/UFPB – e a todas as pessoas lindas que me acolheram no período em que lá estagiei. Por todo acolhimento, carinho e desejo de força e fé, minha eterna gratidão!

Ao professor *Timothy* e à professora *Emília*. Vocês acenderam em mim a chama da vida, me deram uma lente aveludada para que eu olhasse apenas o que fizesse sentido à minha existência. Graças a vocês, esta jornada se fez muito mais leve!

À professora *Cárita*, como representante do grupo de Psicologia Histórico-Cultural, que me ensinou que qualquer pessoa é capaz de aprender e de se desenvolver. Em nossas conversas, durante as madrugadas, esta pessoa e profissional maravilhosa me fez entender pequenas coisas cujo real sentido, por falta de oportunidade, eu havia deixado passar despercebido. Gratidão, minha querida, por tanto zelo e por me fazer sentir que o estudar e o aprender precisam produzir vida e satisfação.

Às Escolas Lions Tambaú e Luiz de Camões, pela acolhida amorosa, e a todos e todas as pessoas idosas que tão afetosamente dedicaram parte do seu tempo a colaborar com esta pesquisa. Gratidão, povo lindo!

A *Rebeca*, por sua tamanha dedicação, por ter se dividido entre sua formação e a minha e por ter me estendido a mão sempre que precisei. A *Porcina*, que, na mesma condição, me mostrou que ser amiga é não negar a mão; que, ainda que as forças nem sempre estejam de pé, o que importa é dividirmos o “pão”. E a *Karina*, pequena em tamanho, mas que não mediu esforços para seguirmos juntas no caminho, sendo sempre muito solícita, inclusive nas orações.

A meu amigo de todas as horas, *Raphael*, por ser tão presente em minha vida e durante esse processo também: agradeço por tudo e por tanto. Também a *Emily*, que me foi de grande apoio no processo de construção deste trabalho, principalmente depois de conhecer quem eu sou, e a *Ivan*, amigo de muito tempo, que torce muito por mim e que muda muitas vidas através da sua arte, com seu Movimento (Des)Urbano. A este agradeço também, de modo específico, pela pintura¹ exclusivamente criada para minha dissertação.

Finalmente, a todos que, apesar de não terem seus nomes particularmente citados, fizeram parte desta jornada e não serão esquecidos. A vocês, meus amigos, minha gratidão!

¹ Trata-se da pintura de capa. Ivan Tavares da Silva é artista plástico da cidade de Paulista-PE. Fez sua primeira exposição individual em 1996, no SESC de Santo Amaro, em Recife-PE, no projeto Galeria Corredor SESC, com 27 obras, entre quadros e máscaras. Hoje, o artista trabalha com várias linguagens, inclusive grafiteagem. Instagram: @ivantavares5. E-mail: ivantavaress11@gmail.com.

Quem, de três milênios, não é capaz de se dar conta, vive
na ignorância, na sombra, à mercê dos dias, do tempo.

Johann Goethe.

RESUMO

A presença da pessoa idosa em nossa sociedade, hoje, é fato, e essa realidade nos faz refletir sobre o sentido de vida do(a) idoso(a) a partir do processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso nos convoca a enfrentarmos inúmeros desafios teórico-práticos para que possamos olhar o(a) idoso(a) também no sentido existencial, na direção de uma qualidade de vida. A dimensão do tema nos instigou a buscarmos entender de que forma esse retorno aos estudos impacta sua qualidade de vida, trazendo, modificando e/ou auxiliando o sentido de vida de cada estudante. Diante disso, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a percepção de estudantes idosos, matriculados na EJA, sobre o processo de escolarização e sua contribuição para a construção do sentido de vida. Definimos como objetivos específicos: (i) identificar, junto aos(as) discentes idosos(as) da EJA, qual o significado de sentido de vida que possuem; (ii) investigar as implicações do processo de escolarização na vida desses alunos(as) idosos(as); e (iii) analisar, a partir da percepção dos(as) idosos(as) estudantes da EJA, como a escola tem colaborado para atenuar os problemas relativos ao processo do envelhecimento e para a construção de um sentido de vida. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa de cunho fenomenológico. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas do município de João Pessoa-PB, com estudantes de 60 anos de idade ou mais. A técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada, cujas análises foram respaldadas na fenomenologia de Husserl (1996), na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999) e na teoria existencialista de Viktor Frankl (2008) sobre Sentido de Vida. Os resultados apontaram para subcategorias relacionadas à felicidade, ao bem-estar, à realização, à alegria, à vontade de continuar vivendo e ao sonho de aprender a ler e a escrever na fala dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como para percepções não verbais, demonstradas através do corpo, da emoção, da postura somada à emoção de rememorar tempos passados, que estão vinculadas ao significado de sentido de vida. Assim, o sentido de vida dos estudantes idosos da EJA foi capaz de transformá-los, à medida que estes ressignificaram sua maneira de viver. Em conclusão, evidenciamos que a educação deve se atualizar em suas metodologias, para que haja estímulo e encorajamento à pessoa idosa, numa escolarização que faça sentido e que seja fonte de felicidade, de sentido de vida.

Palavras-chave: EJA. Idosos. Escolarização de Idosos. Sentido de Vida. Qualidade de Vida.

ABSTRACT

The presence of elderly individuals in today's society is a reality that prompts us to reflect upon the meaning of life for the elderly in the context EJA (Youth and Adult Education). This compels us to face numerous theoretical and practical challenges in order to consider the existential aspect of elderly life, aiming for an excellent quality of life. The significance of this theme motivated us to investigate how returning to education affects their quality of life, bringing about, changing and/or providing assistance to the meaning of life for each student. Therefore, the main objective of this research was to analyze the perceptions of elderly students enrolled in EJA regarding their educational process and its contribution to the construction of their sense of life. The specific objectives were: (i) to identify the meaning of life for EJA elderly students; (ii) to investigate the implications of the educational process in the lives of these elderly students; and (iii) to analyze, based on the perceptions of elderly EJA students, how the school has contributed to mitigating problems related to the aging process and to constructing a meaning of life. The study utilized a qualitative approach with a phenomenological focus. It was conducted in two schools in João Pessoa-PB, involving students aged 60 years or older. The research employed semi-structured interviews, and the analysis was grounded in the phenomenology of Husserl (1996), the phenomenology of perception by Merleau-Ponty (1999), and Viktor Frankl's (2008) existentialist theory on the meaning of life. The results revealed, in the voices of the participant subjects, subcategories related to happiness, well-being, fulfillment, joy, the will to continue living, and the dream of learning to read and write. Non-verbal perceptions were also expressed through body language, reactions and postures intertwined with the emotion of reminiscing about the past, all connected to their sense of meaning of life. Thus, the meaning of life experienced by elderly students in EJA was transformative, as they redefined their ways of living. In conclusion, this research underscores the need for education to update its methodologies, stimulating and encouraging elderly individuals to engage in meaningful schooling that leads to happiness and a meaning of life.

Keywords: EJA. Elderly. Elderly Education. Meaning of Life. Quality of Life.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AC	Análise de Conteúdo
AESVI	Associação Esperança de Viver
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRPI	Centro de Referência da Pessoa Idosa
EC	Estado do Conhecimento
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EPJA	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
ETS	Escola Técnica de Saúde
GTECI	Gerência de Tecnologia da Informação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto de Ensino Superior
IESP	Instituto de Educação Superior da Paraíba
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
NETI	Núcleo de Estudos da Terceira Idade
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PBLE	Programa Nacional Banda Larga nas Escolas
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGDH	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEECT	Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia
SGEST	Subgerência de Estatística
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UEPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UMA	Universidade da Maturidade do Tocantins
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pirâmide etária da população brasileira nos anos de 2012 e 2022.....	56
Figura 2 – Situação de alfabetização de pessoas com mais de 60 anos na população urbana do Brasil.	73
Figura 3 – Situação de alfabetização de pessoas com mais de 60 anos na população rural do Brasil.....	74
Figura 4 – Situação de alfabetização de pessoas com mais de 60 anos na população urbana da Paraíba.	75
Figura 5 – Descrição do método fenomenológico.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estado do Conhecimento (2016-2022).	25
Quadro 2 – Escolas de EJA selecionadas com mais matrículas de pessoas idosas nos últimos cinco anos.	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela de demonstrativo de Dissertações e Teses encontradas na BDTD (2016-2022).....	21
Tabela 2 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de estudantes de 40 anos ou mais em 2021.	61
Tabela 3 – Número de pessoas matriculadas na EJA com idade 60 anos ou mais – todas as redes – João Pessoa (Presencial, Semipresencial ou EaD).	115

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ESTADO DO CONHECIMENTO.....	21
3	A PESQUISADORA E O IDOSO NO CENTRO DA DISCUSSÃO	39
3.1	IDOSO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO.....	48
3.2	A EJA E A ESCOLARIZAÇÃO DOS IDOSOS	62
3.3	A EDUCAÇÃO DA PESSOA IDOSA CONTEXTUALIZADA	75
3.4	O IDOSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA DEMANDA CURRICULAR ESPECÍFICA.....	83
3.5	SENTIDO DE VIDA.....	95
4	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	106
4.1	A FENOMENOLOGIA.....	106
4.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	113
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	116
4.4	LÓCUS DA PESQUISA	116
4.5	INSTRUMENTO DE COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	118
5	SENTIDO DE VIDA PARA PESSOAS IDOSAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA.....	121
5.1	POSSÍVEIS MOTIVOS QUE OS TROUXERAM À ESCOLA	122
5.2	MUDANÇAS QUE OCORRERAM NA VIDA, NO PENSAMENTO E NOS SENTIMENTOS A PARTIR DO RETORNO AOS ESTUDOS	126
5.3	O PROPÓSITO DE EXISTIR DO(A) EDUCANDO(A) DA EJA	130
5.4	CONCEPÇÃO DE SENTIDO DE VIDA PARA O(A) EDUCANDO(A) IDOSO(A) DA EJA	137
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICES.....	161
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	162
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	164
	APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	166
	ANEXOS	167
	ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE	

JOÃO PESSOA-PB.....	168
---------------------	-----

ANEXO B – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DA PESQUISA JUNTO AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UEPB.....	169
--	-----

ANEXO C – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO JUNTO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	170
--	-----

1 INTRODUÇÃO

A presença da pessoa idosa, hoje, na sociedade é um fato relevante, devido ao aumento do número dessa população, e nos depararmos com essa realidade faz emergirem algumas inquietações, como, por exemplo, em relação ao sentido de vida que essas pessoas têm a partir do processo de escolarização, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso nos convoca ao enfrentamento de muitos desafios para refletirmos sobre esses indivíduos também no sentido existencial, na dimensão de uma exímia qualidade de vida. A magnitude do tema está diretamente ligada a uma parcela da população que traz em sua história de vida valores imprescindíveis de si e da humanidade em relação aos ensinamentos absorvidos em sua longa caminhada. Assim como jovens e adultos, o idoso tem um chamado para sua existência, para que possa falar, sentir e refletir sobre o sentido de sua vida. Com isso, sendo pessoa humana, ele é um buscador de sentido e, nesse aspecto, “recuperar a serenidade e alegria de viver dependerá de encontrar em sua idade um espaço significativo de vida” (Pintos, 1992, p. 103).

A vida tem sempre sentido – literalmente, até o último instante –, sendo este um sentido incondicionado, como reflete Frankl (2008). Por conseguinte, sendo a busca de sentido contínua, não pode se findar por uma delimitação etária. Portanto, a questão da idade não deve definir uma pessoa. Nesse sentido, um dos grandes desafios para os profissionais da educação atualmente é (ou deve ser) refletir, considerar e empoderar o idoso sobre seu potencial, e não o ter, simplesmente, como alguém que esteja definindo, sem sentido de vida. Entendemos, aqui, a importância de se pesquisar sobre temas relacionados ao pensamento frankliano, discutindo-se a percepção de sentido *na* e *para* a existência do ser humano e, de modo específico, buscando-se compreender sua pertinência para a educação, para sua aplicabilidade na prática educativa.

A construção desta dissertação foi instigada por um olhar de esperança, por acreditar na capacidade que cada um e cada uma de nós carrega quando temos algo em que nos apoiarmos e por acreditar em possíveis ressignificações e adequações pedagógicas a partir das quais a EJA, enquanto modalidade de ensino e de projeto de vida, possa contribuir para o desenvolvimento de educandos de todas as idades, permitindo a atualização e a troca de conhecimentos entre jovens, adultos e idosos. Dessa forma, é preciso que o idoso seja recebido na escola com metodologias específicas, considerando-se características que o compõem singularmente, como, por exemplo, sua bagagem de vida bem acentuada. E, ainda que esse sujeito venha a apresentar dificuldades no seu aprendizado, dentro desse espaço de possibilidades criativas, ele poderá, acima de tudo, fazer valer seu direito de estudar. Nesse contexto, é possível

compreendermos o sentido de vida que move o estudante idoso, onde ele se faz presente nessa fase da vida. Pois, à medida que o espaço escolar lhe forneça atenção, cuidado e visibilidade, haverá também a possibilidade de, a partir de uma escuta, o idoso se sentir mais à vontade para falar do sonho da escola, da convivência diária com colegas, de estudar, de se abrir a novas experiências e, com isso, de ressignificar sentidos que não lhe cabem mais, tornando reais “as possibilidades de reinvenção após o acesso à velhice, mesmo que essa seja apenas condicionada a um recorte etário” (Andrade, 2022, p. 27).

Sigamos esperando a capacidade de o idoso seguir em busca de sentido para sua vida a partir dessa relação com a educação; uma educação que possa lhe fazer sentido e que reflita sobre sua existência, sobre um leque de possibilidades através das quais ele possa ir além de si mesmo, na direção de seus desejos, sonhos e vontades, com autonomia, mesmo diante de algumas limitações comuns a sua idade. Confiamos que esse esperar pode se tornar perceptível em todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no processo de escolarização de pessoas idosas. “Isso permitirá que acreditem em suas potencialidades, transcendendo, encontrando sentido nas situações adversas, para além dos estereótipos que cercam o envelhecer. Eis, aqui, o precioso trampolim no caminho da existência” (Zanatta; Campos; Coelho, 2021, p. 111).

As questões referentes à existência humana, ao sentido da existência de cada estudante da EJA, podem e devem ser relevantes dentro dos temas abordados a partir do currículo. Essa modalidade de educação, pois, deve ser corajosa ao propor às pessoas idosas, enquanto estudantes, o pensar sobre suas responsabilidades, sobre seu papel nessa sociedade em transição, que envelhece a cada dia; e, sobretudo, deve ser corajosa ao trazer conceitos nesse sentido e rememorar as construções que forjaram esses indivíduos historicamente, ao longo de suas vidas e dentro da sociedade. Deve ser uma educação que propicie a reflexão sobre seu próprio poder de refletir; que instrumentalize, por isso mesmo, o desenvolvimento desse poder e, em cada explicitação de potencialidades, a capacidade consciente de decidir sobre suas necessidades. Estamos falando, portanto, de uma Educação que leve em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro, da mais alta importância, no sentido de sua humanização (Freire, 1967).

Em vista disso, o presente trabalho teve início a partir do contato com o fenômeno investigado, em contextos passados e durante a vida da pesquisadora. Agora, os passos concretos partiram da concepção fenomenológica, com análises mais específicas e, na medida em que entramos em contato com o nosso objeto de estudo na EJA, buscamos a compreensão

de quem são esses estudantes e do que sentem nesse processo de escolarização, sem, contudo, carregarmos a exigência de alguma verdade teórica ou ideológica predeterminada.

A fenomenologia se apresenta como uma ciência descritiva que tem uma preocupação evidente no que tange à essência do vivido, na qual manifesta-se uma relevância salutar à Educação, dada a busca pela compreensão do homem em sua totalidade existencial. O fenômeno, portanto, designa a forma como o sentido de vida se manifesta nos sujeitos pesquisados (Husserl, 2000). Nesta pesquisa, adotamos o posicionamento de que tais sujeitos estão vivenciando o fenômeno em um contexto sociocultural e histórico específico, que é a escola (EJA).

Entendemos a relevância científica deste estudo, desenvolvido na linha de Processos de Ensino-Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação, do *Campus I* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por possibilitar que outros trabalhos com ênfase na fenomenologia possam, a partir deste, adentrar os mundos vividos pelas pessoas idosas no tempo presente, não só na escola, mas em qualquer parte da sociedade. Ademais, enfatizamos seu valor social, tendo em vista a contribuição para se pensar metodologias e práticas pedagógicas por profissionais da área da educação, a fim de aguçar a compreensão existencial, o que reverbera na possibilidade de uma assistência mais eficiente, humana e humanizante aos estudantes idosos na própria escola e fora dela (considerando-se outros espaços públicos, como o âmbito da saúde), no tocante ao cuidado e à atenção às demandas aqui correlacionadas, ao ensino e ao aprendizado.

Mediante tais considerações, partimos em busca de compreender o sentido da vida enquanto fenômeno existencial na vida de idosos da EJA. Assim, nossa **questão central** foi: *qual a percepção da pessoa idosa matriculada na EJA frente ao processo de escolarização, para o sentido da vida?*

A partir desse estímulo, estabelecemos como **objetivo geral** *analisar a percepção de estudantes idosos, matriculados na EJA, sobre o processo de escolarização e sua contribuição para a construção do sentido de vida.*

Para tanto, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

- (i) identificar, junto aos(às) discentes idosos(as) da EJA, qual o significado de sentido de vida que possuem;
- (ii) investigar as implicações do processo de escolarização na vida desses(as) alunos(as) idosos(as); e

(iii) analisar, a partir da percepção dos(as) idosos(as) estudantes da EJA, como a escola tem colaborado para atenuar os problemas relativos ao processo do envelhecimento e para a construção de um sentido de vida.

Esta proposta de pesquisa se justifica por entendermos, a partir da visão frankliana de análise existencial², que o sentido de vida é um ponto indispensável para a qualidade de vida da pessoa idosa. Cabe ressaltarmos que o tempo livre passa a ter um outro significado para o idoso, sendo esse momento de grande relevância para a manutenção de seus projetos de vida, para a eleição de outros valores de vivência ou, ainda, para retomar antigos propósitos, uma vez que o ser humano é suscetível de se deparar com situações desafiantes e, ainda assim, ter a capacidade de mudar o que acontece de indesejado e até sua própria maneira de ser, de pensar, de agir (Frankl, 2008).

É importante destacarmos, também, que, durante todo o percurso acadêmico realizado até aqui, a pesquisadora sempre buscou desenvolver investigações que não só contribuíssem para o campo científico, mas também fizessem sentido para sua vida. Nesse sentido, Gil (2010) nos auxilia na compreensão de que a escolha do tema exige um envolvimento do pesquisador. Isso porque, antes de tudo, é preciso considerarmos que a escolha de um tema deve estar correlacionada tanto quanto for possível ao interesse do estudante, fato este já observado acima.

Além desta “Introdução” (Capítulo 1), a presente dissertação é constituída por outros cinco capítulos.

No Capítulo 2, “Estado do conhecimento”, recuperamos outros trabalhos desenvolvidos sobre nosso tema de pesquisa, identificando, registrando e categorizando em síntese todos os achados, no intuito de nos aproximarmos de uma reflexão sobre esses estudos relacionados à área de educação, considerando-se um espaço de tempo delimitado (2016-2022), como lembrado por Morosini e Fernandes (2014).

No Capítulo 3, “A pesquisadora e o idoso no centro da discussão”, apresentamos o envolvimento da pesquisadora com o público idoso – o qual a torna, em certa medida, “personagem da trama” (Prestes, 2019) –, relatando suas experiências e os fragmentos que as compõem. Este capítulo é composto por cinco seções, nas quais abordamos as categorias norteadoras de nossas análises e seus respectivos autores dentro da perspectiva da educação de

² A título de informação, enfatizamos o *sentido de vida* como sendo um dos pontos da *análise existencial*, e a *logoterapia*, a própria prática terapêutica ou, propriamente, a teoria frankliana. Para Frankl, a *vontade de sentido* é mais dominante na economia mental do homem; mais do que o *princípio de prazer*, de Freud, e a *vontade de poder*, de Adler. A defesa de Frankl (2008) repousa na necessidade fundamental do homem: a sua *plenitude de sentido*, ou seja, não é nem a *satisfação sexual*, defendida por Freud, nem a *valorização de si*, tutelada por Adler (Frankl, 2008).

pessoas idosas: 3.1 “Idoso, sociedade e educação”; 3.2 “A EJA e a escolarização dos idosos”; 3.3 “A educação da pessoa idosa contextualizada”; 3.4 “O idoso na educação de jovens e adultos: uma demanda curricular específica”; e 3.5 “Sentido de vida”.

No Capítulo 4, “Caminhos teórico-metodológicos”, abordamos nossos pressupostos teóricos e indicamos nossas escolhas metodológicas e o percurso da pesquisa. O capítulo se divide em cinco seções: 4.1 “A Fenomenologia”; 4.2 “Procedimentos metodológicos da pesquisa”; 4.3 “Participantes da pesquisa”; 4.4 “Lócus da pesquisa”; e 4.5 “Instrumento de coleta das informações”.

No Capítulo 5, “Análise das informações coletadas”, apresentamos nossas análises e discussões, a partir da transcrição de falas dos colaboradores estudantes da EJA, desenvolvendo nossas interpretações à luz da epistemologia fenomenológica de Husserl (1996), da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999) e da teoria existencialista de Frankl (2008). Este capítulo se divide em: 5.1 “Possíveis motivos que os trouxeram à escola”; 5.2 “Mudanças que ocorreram na vida, no pensamento e nos sentimentos a partir do retorno aos estudos”; 5.3 “O propósito de existir do(a) educando(a) da EJA”; e 5.4 “Concepção de sentido de vida para o(a) educando(a) idoso(a) da EJA”.

Por último, em nossas “Considerações finais” (Capítulo 6), apontamos os principais resultados, as contribuições e as implicações desta pesquisa, ressaltando-se a importância da reflexão sobre questões existenciais acerca do sentido de vida nos currículos de EJA e na percepção dos docentes, bem como sobre a construção de metodologias específicas nesta direção.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Como disse o professor Saulo Veloso, na defesa de sua tese de doutorado, “[p]ensar é uma das atitudes mais importantes de um pesquisador, no movimento vivo e dinâmico de qualquer investigação científica” (Andrade, 2022, p. 32), e o processo de mapeamento das pesquisas científicas constitui um instrumento considerável para que possamos justificar a escolha de nosso objeto de estudo. Por essa perspectiva, com o intuito de ressaltarmos a relevância e a pertinência desta pesquisa, bem como de nos familiarizarmos com o tema em tela, realizamos este Estado do Conhecimento (EC), a partir do mapeamento dos Trabalhos de Conclusão de Cursos de Pós-Graduação, a nível de Mestrado e de Doutorado, desenvolvidos no período entre 2016 e 2022, e disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Procuramos, dentro desse recorte, estudos que de alguma forma se aproximam do objeto em destaque para nossa pesquisa. Como lembrado por Morosini e Fernandes (2014, p. 155):

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Para as autoras, essa prática contribui não só para a leitura da realidade do que está sendo produzido no meio acadêmico, mas também para percebermos a relação do tema com a aprendizagem da escrita e a construção metodológica no desenvolvimento da rota investigativa. Isto posto, selecionamos os descritores *Educação*, *EJA*, *Idoso*, *Escolarização de Idosos*, *Sentido de vida* e *Qualidade de vida* tanto para realizarmos o levantamento de trabalhos quanto para elencarmos os critérios de seleção e exclusão das produções, considerando-se sua proximidade em relação a nosso objeto de pesquisa. Os resultados dessa busca encontram-se dispostos na Tabela 1:

Tabela 1 – Tabela de demonstrativo de Dissertações e Teses encontradas na BDTD (2016-2022).

DESCRITORES	QUANTITATIVO
Educação	44.536
EJA	885
Idoso	4.369
Escolarização de Idosos	26
Sentido de vida	179
Qualidade de vida	6.879
Educação AND EJA	808
Educação AND Idoso	866

Educação AND Escolarização de Idosos	20
Educação AND Sentido de vida	43
Educação AND Qualidade de vida	1.138
EJA AND Idoso	46
EJA AND Escolarização de Idosos	8
EJA AND Sentido de vida	0
EJA AND Qualidade de vida	10
Idoso AND Escolarização de Idosos	26
Idoso AND Sentido de vida	16
Idoso AND Qualidade de vida	886
Escolarização de Idosos AND Sentido de vida	0
Escolarização de Idosos AND Qualidade de vida	15
Sentido de vida AND Qualidade de vida	20
Educação AND EJA AND Idoso	44
Educação AND EJA AND Escolarização de Idosos	8
Educação AND EJA AND Sentido de vida	0
Educação AND EJA AND Qualidade de vida	10
Educação AND Idoso AND Escolarização de Idosos	20
Educação AND Idoso AND Sentido de vida	5
Educação AND Idoso AND Qualidade de vida	196
Educação AND Escolarização de Idosos AND Sentido de vida	0
Educação AND Escolarização de Idosos AND Qualidade de vida	3
Educação AND Sentido de vida AND Qualidade de vida	6
EJA AND Idoso AND Escolarização de Idosos	8
EJA AND Idoso AND Sentido de vida	0
EJA AND Idoso AND Qualidade de vida	1
EJA AND Escolarização de Idosos AND Sentido de vida	0
EJA AND Escolarização de Idosos AND Qualidade de vida	0
EJA AND Sentido de vida AND Qualidade de vida	0
Idosos AND Escolarização de Idosos AND Sentido de vida	0
Idosos AND Escolarização de Idosos AND Qualidade de vida	3
Idosos AND Sentido de vida AND Qualidade de vida	9
Escolarização de Idosos AND Sentido de vida AND Qualidade de vida	0
Educação AND EJA AND Idoso AND Escolarização de Idosos AND Sentido de vida	0
Educação AND EJA AND Idoso AND Escolarização de Idosos AND Qualidade de vida	0
Educação AND EJA AND Idoso AND Escolarização de Idosos AND Sentido de vida AND Qualidade de vida	0

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022).

Com o descritor *Educação*, foram encontradas 44.536 pesquisas; com *Idoso*, 4.369. Quando a busca foi por pesquisas relacionadas à *EJA*, esse número foi reduzido para 885 pesquisas; e restringiu-se ainda mais quando a busca foi por trabalhos relacionados à *Escolarização de Idosos*, aparecendo, pois, 26 estudos. Com o descritor *Qualidade de vida*, apesar de encontrarmos um número grande de pesquisas (6.879), a maior parte dos estudos são da área da saúde, o que foge do nosso principal foco (escolarização de idosos, enquanto sentido de vida).

Nas buscas apresentadas na Tabela 1, utilizamos o termo *Qualidade de vida* como sinônimo de *Sentido de vida* apenas para aumentarmos a chance de encontrarmos trabalhos que se relacionassem a nosso objeto de estudo. Ao interseccionarmos os descritores *EJA*, *Educação*, *Escolarização de Idosos* e *Idosos* com *Sentido de vida* e *Qualidade de vida*, o número de trabalhos caiu abruptamente. Assim, a maior parte dos cruzamentos resultou em nenhum estudo.

Em seguida, iniciamos uma nova busca, dessa vez mais avançada: primeiro, colocamos nossos descritores um por um; depois, os cruzamos; e acrescentamos um filtro de busca por trabalhos desenvolvidos apenas nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), entre os anos de 2016 e 2022, para obtermos um maior refinamento nos resultados. Nos próximos parágrafos, descrevemos esses achados.

Primeiramente, colocamos na busca o descritor “*Educação*” e obtivemos 2.403 resultados. Anotamos esse quantitativo e, na sequência, pesquisamos pelo descritor “*Educação de Jovens e Adultos*” (entre aspas, para que todo o termo aparecesse junto), quando obtivemos 55 resultados; uma observação importante é que, nessa busca, percebemos que as universidades que dominam em produção acadêmica são, respectivamente, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com 12 produções cada. Usamos, logo após, a sigla “*EJA*”, entre aspas, a fim de verificarmos minuciosamente todos os trabalhos existentes que utilizavam esse descritor. Consequentemente, obtivemos 44 resultados, surgindo assim uma diferença de 841 trabalhos a menos com relação à Tabela 1. Nesse ínterim, utilizamos o descritor “*Idoso*” e obtivemos 25 resultados.

Em seguida, utilizamos o descritor “*Escolarização de Idosos*” (entre aspas, para que todo o termo aparecesse junto) e não obtivemos nenhum resultado. Ao colocarmos o termo sem as aspas, obtivemos apenas um resultado. Ao buscarmos pelo descritor “*Sentido de vida*” (entre aspas, para que todo o termo aparecesse junto), só encontramos 1 resultado. Na sequência, ao colocarmos o termo sem as aspas, obtivemos um resultado bem maior, em que se totalizam 205 trabalhos. Buscando pelo descritor “*Qualidade de vida*” (entre aspas, para que todo o termo aparecesse junto), tivemos 17 resultados. Ao colocarmos o termo sem as aspas, obtivemos um resultado bem maior, em que se totalizam 47 trabalhos.

Combinamos os descritores “*Educação*” e “*Educação de Jovens e Adultos*”, utilizando a opção “*todos os termos*”, filtrando trabalhos de PPGE dos anos de 2016 a 2022, e obtivemos 55 resultados. Logo após isso, utilizamos a sigla “*EJA*” substituindo seu nome completo e obtivemos 44 resultados. Associando os descritores “*Educação*” e “*Idoso*”, e utilizando a opção “*todos os termos*”, foram encontrados 25 resultados. Juntando “*Educação*” e “*Sentido*

de vida”, e utilizando a opção “todos os termos”, apenas 1 resultado apareceu. Associando “Educação” e “Qualidade de vida”, e utilizando a opção “todos os termos”, encontramos 17 resultados.

Combinamos os descritores “Educação de Jovens e Adultos” e “Idoso”, utilizando a opção “todos os termos” e filtrando trabalhos desenvolvidos no âmbito de PPGE entre os anos de 2016 e 2022, e obtivemos 4 resultados.

Ao usarmos “Educação de Jovens e Adultos” e “Escolarização de Idosos”, não obtivemos nenhum resultado. Em sequência, associando “Educação de Jovens e Adultos” e “Sentido de vida”, obtivemos 4 resultados. Agrupando “Educação de Jovens e Adultos” e “Qualidade de vida”, só conseguimos 1 trabalho. Combinando os descritores “Idoso” e “Escolarização de Idosos”, não identificamos nenhum trabalho. O mesmo ocorreu ao associarmos “Idoso” com “Sentido de vida” e, logo em seguida, este último com “Qualidade de vida”.

Não obtivemos mais resultado nenhum ao fazermos combinações de pares entre os descritores “Escolarização de Idosos”, “Qualidade de vida”, “Sentido de vida”, “Educação” e “Educação de Jovens e Adultos”. Da mesma forma, ao fazermos associações entre 3 descritores de forma que os termos não se repetissem, não encontramos nenhum trabalho. A única exceção que tivemos foi ao cruzarmos “Educação”, “Idoso” e “Qualidade de vida”, busca que resultou em 2 trabalhos.

Destarte, foi possível observarmos um número baixo de pesquisas dentro daquilo que essa dissertação se propôs estudar. A escolarização do idoso na EJA, como forma de trazer (ou ratificar) sentido à sua vida, é um tema que ainda está engatinhando, já que poucos pesquisadores têm estudado sobre isso. Diante dos achados, mudamos nossa estratégia de busca, passando a considerar, a partir de sugestões da banca de qualificação, a necessidade de incluir trabalhos que trouxessem as categorias de maior relevância do nosso estudo. Então, encontramos o trabalho de Coura (2007), que trata de *Qualidade de vida*.

Após realizarmos a busca refinada, pudemos perceber com clareza a ausência de trabalhos sobre sentido de vida e/ou qualidade de vida do idoso durante o processo de escolarização na EJA. Dessa forma, ao analisarmos os resultados obtidos na BDTD, selecionamos nove trabalhos, sendo quatro dissertações e cinco teses. Usamos como critério de seleção a correlação com o nosso objeto de pesquisa. No Quadro 1, indicamos os trabalhos selecionados:

Quadro 1 – Estado do Conhecimento (2016-2022).

ANO	AUTOR(A)	LOCAL	TIPO	TÍTULO
2007	COURA, Isamara Grazielle Martins	UFMG	Dissertação	A terceira idade na educação de jovens e adultos: expectativas e motivações.
2016	PEREIRA, Fabiola Andrade	UEPB	Tese	Educação de pessoas idosas: um estudo de caso da universidade da maturidade no Tocantins.
	SCORTEGAGNA, Paola Andressa	UEPG	Tese	Emancipação política e educação: ações educacionais para o idoso nas Instituições de Ensino Superior públicas paranaenses.
2017	MACHADO, Cássia Cilene de Almeida Chálá	UFSC	Dissertação	O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC.
2018	ALMEIDA, Talita Costa de Oliveira	UEPG	Dissertação	A educação permanente e sua interface com as Políticas Educacionais para Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil.
2019	QUADROS, Sheila Fabiana de	UEPG	Tese	Instituições de longa permanência: o acolhimento e a educação permanente de idosos.
	JACON, Thânia Mara Kaminski	UEPG	Dissertação	A efetivação das políticas públicas e a educação destinada aos idosos nos Campos Gerais (PR).
2021	SCOPEL, Eliete Maria	UNISINOS	Tese	Processos educativos para a emancipação e a cidadania de pessoas idosas: olhares sobre políticas públicas no município de Vacaria, Rio Grande do Sul.
	COURA, Isamara Grazielle Martins	UFMG	Tese	Entre acordes, cenas e amorosidades: a educação humanizadora em um Centro de Referência da Pessoa Idosa para a promoção do envelhecimento com qualidade de vida.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022).

Na dissertação intitulada *A terceira idade na educação de jovens e adultos: expectativas e motivações*, Coura (2007) buscou dar vozes aos sujeitos idosos, ao tentar compreender os motivos que levavam pessoas da Terceira Idade, alfabetizadas e que, supostamente, não teriam como objetivo a inserção, a permanência ou a reinserção no mercado de trabalho, a voltarem aos estudos. Além disso, o trabalho quis identificar quais expectativas esses sujeitos têm em relação à escolarização e em que medida estas vêm sendo atendidas. A autora apontou que os motivos que excluíram, em algum momento histórico, os sujeitos do seu direito à educação foram, entre outros, a falta de escolas e de políticas públicas que garantissem o ingresso e a permanência, problemas financeiros e problemas familiares. Inicialmente, a estudiosa imaginou que o motivo de seus entrevistados terem voltado a estudar seria acabar com o tempo ocioso.

Entretanto, de acordo com Coura (2007), ao longo das entrevistas, ficou claro que esses sujeitos com mais de 60 anos sentiam falta de vivenciar o momento de estudar, oportunidade que não conseguiram ter em outras circunstâncias. A falta da escolarização impactou em, praticamente, todos os segmentos *da* e *na* vida desses sujeitos: eles se percebiam sem cultura, excluídos da sociedade. Ao passarem a frequentar a escola, os participantes descobriram-se capazes de aprender, renovando a própria imagem, melhorando a autoestima, aproveitando o espaço escolar para interação e se vendo com melhor qualidade de vida. Fato é que, para a referida autora,

A Terceira Idade vem lhes permitindo buscar a escolarização, uma vez que a maioria desses sujeitos já se encontra aposentado 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 (Coura, 2007, p. 81).

É sobre esse receio do que está por vir que o sentido de vida pode aparecer enquanto questão existencial da pessoa. Voltar a estudar pode ser um coadjuvante ou a própria busca de sentido para si, para a vida. Embora a autora acima referenciada tenha encontrado em sua pesquisa vários outros fatores que se inter cruzam e que demonstram motivos que possibilitaram o retorno da pessoa idosa à sala de aula, a vontade de sentido, inerente ao ser humano, se torna relevante nessa idade, não por se caracterizar como a “idade do vazio”, mas por ser a idade da oportunidade de se (re)pensar a existência na vida, no mundo.

Ainda segundo Coura (2007), muitas pessoas, ao chegarem à velhice, passam a desacreditar seus sonhos, considerando ser impossível realizá-los. No entanto, há em outras o “desejo pela escolarização, que tiveram desde criança, [e que] hoje se torna uma realidade para essas pessoas da Terceira Idade” (Coura, 2007, p. 88). Ou seja, apesar de terem sido privados de frequentarem a escola durante muito tempo, esses sujeitos ainda conseguem enxergar o tempo presente como sendo uma grande oportunidade. A autora conclui ressaltando que, “se estes educandos foram à escola principalmente em busca de saberes escolares, dos quais foram privados durante muitos anos, acabaram recebendo muito mais” (Coura, 2007, p. 119). Fica claro, portanto, que a qualidade de vida promovida aos sujeitos educandos da Terceira Idade após retornarem aos estudos por intermédio da EJA é sem dúvida um elemento de destaque nesta pesquisa – em todos os aspectos, sejam eles cognitivos, pessoais ou sociais.

Na tese *Entre acordes, cenas e amorosidades: a educação humanizadora em um Centro de Referência da Pessoa Idosa para a promoção do envelhecimento com qualidade de vida*,

Coura (2021) trata da educação como um pilar sobre o qual se pode alcançar qualidade de vida, buscando compreender de que forma as práticas educativas contribuem para melhorar a qualidade de vida da pessoa idosa e se os professores estão preparados para receber esse público. A pesquisadora constatou, por meio de entrevistas realizadas na investigação, que os professores não tinham formação inicial para lidar com a educação de pessoas idosas. Ou seja, a formação dos docentes acontecia ao longo do processo; entretanto, estes apresentavam habilidades que trariam ganhos na qualidade de vida dos sujeitos idosos.

Entre outros resultados, Coura (2021) destaca que a formação de dois dos profissionais entrevistados se aproxima do que escreve Libanio (2001), em *A arte de formar-se*: a formação se dá no próprio desenvolvimento, num movimento que acontece em uma via de mão dupla nesse contexto educacional (no caso, em aulas de artes, de música), onde são ampliadas as qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive. As dificuldades existiam, e a formação não se dava apenas na área pedagógica, mas para a vida de cada um e cada uma, para se pensar como alguém no processo de envelhecimento. Assim, na coletividade, ia se construindo um convívio humano e, sobretudo, saudável.

Mediante o uso de metodologias alinhadas a práticas freireanas, como o uso de repertórios de músicas ou o preparo de apresentações, elaborando cenas e tendo como centralidade o diálogo com as pessoas idosas, construía-se um sentimento de pertencimento, fazendo com que esses indivíduos quisessem permanecer e participar dessas práticas. Pois, nesses momentos, ao mesmo tempo que se construíam as propostas educativas, também se fortaleciam laços afetivos e sociais, entre outros.

Um ponto importante identificado por Coura (2021) em sua pesquisa foi o cuidado em relação às ideias, às vontades e aos limites das pessoas idosas. Nessa socialização, a maneira como as atividades iam sendo colocadas pelos educadores, a forma com que acolhiam os sujeitos, sempre na dialogicidade freireana de ser, valorizando a participação e o saber de todos, além da busca de novos conhecimentos, faziam com que os idosos percebessem, inclusive, melhora na qualidade de vida.

Em sua conclusão, Coura (2021), destaca que o aprendizado de idosos não se limitava apenas a conhecer novos conteúdos, mas também se manifestava na busca por compreender mais sobre seus próprios limites, sobre suas potencialidades, sobre seus direitos, sobre sua saúde física e mental, sobre suas necessidades e aspirações. Enfim, sobre como viver melhor, com mais qualidade. Portanto, para a autora em questão, é preciso que haja mais pesquisas nessa área da educação de idosos, a fim de colaborar com o conhecimento relacionado às formas

de aprendizagem nessa fase da vida e, assim, assegurar mais benefícios para essas pessoas. Nesse esteio, concordamos com a pesquisadora quando ela ressalta a importância de um espaço que seja pensado para a pessoa idosa:

[...] considerando suas especificidades, se revela em relatos como aqueles que aqui se apresentam. Ana passou por inúmeras dificuldades durante a vida. Mulher negra, pertencente à camada popular, mãe solo, migrante do interior de Minas Gerais, teve que construir sua cidadania por meio de muitas lutas. Ter um espaço como o CRPI para frequentar, de forma gratuita, o qual lhe propiciava momentos nos quais se sentia valorizada e respeitada permitia a ela viver uma velhice com mais dignidade. Sobre a importância quanto ao idoso participar de atividades em grupos nessa fase da vida (Coura, 2021, p. 241).

Um espaço próprio de pessoas idosas passa a ser fundamental, ainda mais se esse idoso tem uma história de exclusão social. Então, a sensação de pertencimento se ressignifica na acolhida, na proteção e no acompanhamento do processo do envelhecimento, pois, na maioria das vezes, após a aposentadoria, as pessoas perdem vínculos sociais, passando a conviver apenas com seus familiares ou relegados a instituições de longa permanência. O trabalho a seguir em muito dialoga com Coura (2021; 2007) e nos esclarece não só a respeito da necessidade de mais conhecimentos referentes ao envelhecimento por parte dos profissionais da educação, mas também de pedagogias e espaços próprios para esses sujeitos.

Na tese intitulada *Emancipação política e educação: ações educacionais para o idoso nas instituições de ensino superior públicas paranaenses*, a pesquisadora Scortegagna (2016) buscou analisar as ações educacionais desenvolvidas por projetos/cursos nas Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas Paranaenses enquanto estratégias para emancipação política do idoso, fundamentadas na concepção de educação permanente.

Ao pontuar os processos de emancipação política e humana do idoso, identificando as características da educação enquanto processo emancipatório, a autora problematizou a função da educação permanente para o idoso na sociedade atual e analisou como os projetos/cursos oferecidos pelas IES Públicas Paranaenses contribuem para a emancipação política desse sujeito. Além disso, foram analisadas as ações educativas para a terceira idade, levando em consideração a percepção de professores e coordenadores de projetos/cursos oferecidos para o idoso nas IES Públicas Paranaenses.

A sobredita pesquisadora, a cuja percepção nos filiamos, defendeu que:

[...] a população idosa, mesmo tendo direito de estar em qualquer espaço educacional escolar, conclama por um lugar próprio, que atenda suas demandas, mas que ao mesmo tempo, contribua para sua formação e aquisição de conhecimentos. [...] pensar a educação para o idoso não pode ser senão pensar na práxis, possibilitando que o

idoso tenha capacidade de se identificar enquanto idoso, entendendo a sua constituição enquanto ser social [...] (Scortegagna, 2016, p. 239).

Um dado importante considerado pela autora em sua conclusão foi que, em muitas produções sobre a temática em questão, não há respaldo em teorias sociológicas do envelhecimento. Além disso, Scortegagna (2016) tece críticas a estudos que, embora tragam as UATI como objeto de estudo, não se aprofundam nas discussões e problematizações que abordem as questões de educação no interior dessas Universidades. Contudo, ela explica que:

[...] emancipação significa libertação de algo ou da condição em que o sujeito e o seu coletivo se encontram (alienação). Logo, só existe a demanda da emancipação quando uma situação propícia à superação das limitações existentes. Se há uma sociedade que é determinada por uma ideologia de classe dominante e que aliena, esta foi historicamente organizada. Ideologia e alienação são criações humanas. Desta forma, a superação também pressupõe uma ação humana, condicionada pelas possibilidades apresentadas socialmente, ou seja, a condição de conscientização (Scortegagna, 2016, p. 99).

Superar a alienação é um desafio que coloca na escola a necessidade da incorporação da concepção de educação permanente para que os sujeitos consigam ir além do que lhes foi dado (ou tirado), do que os conduziu a uma realidade marginalizada. Só dessa maneira será possível aos educandos alcançarem um nível relevante. Uma verdadeira mudança social só se faz, essencialmente, num cenário que seja permeado pela coletividade, pelas idas e vindas que tocam uma nova forma de pensar, de ver e de (con)viver na sociedade em que estamos inseridos.

Com a mesma reflexão, Jacon (2019) apresenta sua dissertação de Mestrado em Educação, intitulada *A efetivação das políticas públicas e a educação destinada aos idosos nos Campos Gerais (PR)*, cujo objetivo geral foi analisar como as políticas públicas nacionais e estaduais destinadas aos idosos são desenvolvidas por cinco municípios de Campos Gerais (PR). Como objetivos específicos, a autora buscou: destacar a evolução dos conceitos de velhice e envelhecimento que resultaram nas concepções atuais; averiguar as políticas públicas que norteiam as ações dos municípios pesquisados; inteirar-se dos espaços educativos destinados aos idosos na região pesquisada; e aprofundar-se e examinar as atividades desenvolvidas pelos idosos de acordo com as propostas dos municípios.

A pesquisa em questão problematizou a relação entre as políticas públicas, especialmente as educacionais, e as ações que eram desenvolvidas na região de Campos Gerais. Na investigação, Jacon (2019) considerou que o processo de envelhecimento é contínuo, da mesma maneira que a construção do cidadão, enquanto indivíduo permanentemente atuante na sociedade. Para a pesquisadora, as características de cada indivíduo precisam ser respeitadas

diante do caráter heterogêneo da velhice. O meio no qual o indivíduo está inserido, sua história de vida e suas condições sociais e econômicas são fatores que interferem no processo de construção do conhecimento.

Mostrar ao idoso que ele possui um lugar na sociedade e que deve se manter ativo enquanto cidadão é um grande desafio, bem como refinar a sensibilidade dos mais jovens para que consigam compreender o papel do idoso no meio do qual ele faz parte. Quando o idoso percebe seu papel social, ele (re)conquista o lugar que lhe é digno na sociedade. Nesse sentido, Jacon (2019) – assim como, de alguma maneira, os trabalhos elencados anteriormente – chega à conclusão de que:

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 cita o idoso mas não especifica questões acerca da velhice e do envelhecimento. Diante do envelhecimento populacional, especialmente registrado nas pesquisas do IBGE, a Constituição Federal se torna fortalecida por meio das políticas públicas, como a Política Nacional do Idoso, que antecedeu o Estatuto do Idoso. Ambos se referem diretamente ao idoso e situações que o envolve: saúde, previdência, habitação, assistência social e educação, entre outros. A partir desses documentos se torna possível pensar em situações específicas do idoso, amparados pela lei, como espaços educacionais voltados para eles. As diferentes maneiras de incluir o idoso no cotidiano social são reforçadas quando se discutem questões que afetam diretamente essa rotina. As políticas públicas emergem com o intuito de responder de maneira imediata às necessidades que envolvem os idosos (saúde, previdência social, cultura, lazer, educação entre outras) (Jacon, 2019, p. 117-118).

É importante ressaltarmos, ainda, que, para Jacon (2019), as políticas públicas apenas indicam caminhos a serem percorridos, mas é preciso uma conscientização coletiva, que seja capaz de transformar a realidade e que, de fato, seja capaz de promover a autonomia do indivíduo. Ainda na percepção da pesquisadora, seja por meio de produções acadêmicas, seja por observação da realidade, atualmente é que estamos falando de idosos em situação de exclusão social. Desta forma, a educação tem ganhado destaque como instrumento capaz de valorizar o sujeito idoso, de apontar possibilidades de inserção social e de desenvolvimento de habilidades que possam motivar a pessoa idosa a manter-se ativa. Concluindo, Jacon (2019, p. 121-122) considera que:

Ao propor essa pesquisa conhecer as políticas públicas nacionais e estaduais foi imprescindível, bem como a forma com que elas são desenvolvidas nos municípios participantes. A oportunidade de investigar e analisar as necessidades que fizeram surgir as políticas públicas mostram como, na prática, questões burocráticas influenciam na execução das ações. Muitas vezes os resultados dessas atividades que se encontram nos municípios possuem ligação com as dificuldades que os coordenadores e secretarias municipais encontram em colocar em prática aquilo que entendem ser significativo para o idoso. De qualquer maneira, essas ações trazem muitos benefícios aos idosos, tanto na saúde física, mental, qualidade de vida, relações inter e intrapessoais.

Nesse movimento de uma pesquisa, busca-se dados a serem analisados com o intuito de aperfeiçoar ações, de abrir possíveis caminhos a serem percorridos e trazer benesses para a sociedade. Não há de se pensar no pesquisador como alguém por quem perpassa um caráter avaliativo no sentido destrutivo. Desmistificar a presença do pesquisador quando vai a campo para coletar dados é ter em mente que se trata de alguém que tem condições de possibilitar a troca de informações e, com isso, como ressaltado por Jacon (2019), de enriquecer a prática.

Trata-se, assim, de mais um trabalho onde a educação e a necessidade de investimentos na formação dos profissionais que atuam com esse público específico têm uma importância significativa enquanto instrumentos possibilitadores de autonomia e desempenho da cidadania, tendo em vista que os idosos valorizam os espaços para esse fim, como meios de socialização e de construção de vínculos num momento em que a sociedade tende a desvalorizá-los.

Almeida (2018), na dissertação *A educação permanente e sua interface com as Políticas Educacionais para Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil*, discute a concepção de educação permanente baseada no princípio da formação múltipla e integral, definindo como campo de investigação a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) por apresentar elementos convergentes. A autora problematizou exatamente as relações entre as políticas educacionais para EJAI e a educação permanente, por se tratar de uma violação do direito humano inalienável à educação – tendo em vista que os sujeitos da EJAI passaram por exclusão ou não tiveram oportunidade de acesso ao sistema educacional.

Assim, o principal objetivo da pesquisa em questão foi analisar as relações entre a educação permanente e as políticas educacionais da EJAI a partir da perspectiva do direito constitucional e humano para a educação. Como procedimentos metodológicos, partiu-se do EC, seguido da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo qualitativa. A respeito da metodologia utilizada no desenvolvimento do trabalho, Almeida (2018, p.15-16) ressalta que esta:

[...] está pautada pela abordagem crítica, considerando o que afirma Adorno: “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (Adorno, 1995, p. 121) – ou seja, não basta assumir princípios preestabelecidos sobre o conceito de educação e sua função limitada pelos interesses dos sistemas vigentes.

Após as análises das respostas, a autora elencou alguns limites e possibilidades relacionados ao estabelecimento de políticas educacionais específicas para a educação permanente. Com isso, a pesquisa trouxe como principal conclusão o reconhecimento pelos

docentes de que as políticas educacionais constituem um elo entre a EJAI e a educação permanente, e de que ambas estão relacionadas por meio de fatores como faixa etária do público atendido e perspectivas de desenvolvimento nos âmbitos formal, não-formal e informal.

Ainda foi possível, na pesquisa de Almeida (2018), indicar algumas novas hipóteses e reflexões a partir da identificação de que não existem políticas educacionais específicas para a educação permanente. Portanto, o estudo voltou-se para a defesa de um direito inalienável, que é a educação conforme as discussões históricas e conceituais acerca deste direito e das relações entre educação permanente, EJAI, políticas educacionais e direitos humanos, sempre ressaltando-se a educação como um elemento essencialmente humano, e, portanto, contínuo.

Por sua vez, a tese de Scopel (2021), intitulada *Processos educativos para a emancipação e a cidadania de pessoas idosas: olhares sobre políticas públicas no município de Vacaria, Rio Grande do Sul*, articulou temáticas do envelhecimento, da educação e de políticas públicas para a pessoas idosas, tendo como objeto de estudo os processos educativos, a cidadania e a emancipação da pessoa idosa e como objetivo geral a análise das ações e dos programas relacionados a esses indivíduos como estratégias para o desenvolvimento da cidadania e a emancipação política da pessoa idosa. Os resultados da investigação indicaram que as políticas públicas para pessoas idosas no município de Vacaria foram implantadas com um fim assistencialista, e, com o passar do tempo, a população idosa foi conquistando direitos fundamentais e sociais, mas que ainda não contemplam a totalidade dos direitos prescritos na Política Nacional do Idoso e do Estatuto do Idoso.

Além disso, a pesquisa permitiu identificar quais ações e atividades desenvolvidas no SCFV contribuem para a formação humana, o favorecimento da cidadania e o desenvolvimento biopsicossocial dos participantes. Por tudo isso, por ser um espaço de troca de experiências, socialização e escuta, grupos de convivência puderam, também, ser considerados espaços sociais. Embora a investigação acima referida não discuta EJA, ela aparece entre os demais trabalhos do EC, conforme os descritores utilizados e informados anteriormente, trazendo, portanto, uma compreensão sobre o processo do envelhecimento ante o prolongamento da expectativa de vida. Outrossim, entre outras questões, Scopel (2021) discorre a respeito de terminologias utilizadas para se referenciar pessoas idosas, como “velho”, “velhice” e “idoso”, bem como da pedagogia social e da educação social. Estas são categorias pertinentes para que não só as pessoas envolvidas na educação de idosos, mas a sociedade como um todo, possam estar bem informada sobre tudo que envolve a pessoa idosa enquanto um ser de direitos, sobretudo na atualidade.

Entre os achados de nosso EC, cumpre destacarmos a dissertação *O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC*, de Machado (2017), que em muito se assemelha a nossos objetivos, pois nela se dá voz aos estudantes, se escutam suas trajetórias de vida, se analisam suas especificidades no que tange às questões que lhes impossibilitaram de frequentar uma escola no sentido formal, escolarizado. Enquanto, em nossa pesquisa, buscamos contemplar o sentido de vida a partir do processo de escolarização, dos momentos que são construídos nas relações dentro da sala de aula, entre outros. O foco do trabalho de Machado (2017), por conseguinte, reside na escolarização enquanto “veículo” ou “meio” para o empoderamento de estudantes com mais de 60 anos de idade.

Machado (2017) apoia-se em Bergo (2002) para evidenciar que a educação permanente:

Cria novas possibilidades às metas de vida dos idosos, em razão que, a partir do processo de reflexão sobre o complexo sistema sócio-político-econômico, o idoso constrói uma nova consciência de si mesmo, percebe as suas potencialidades e, conseqüentemente, obtém uma melhor qualidade de vida (Bergo, 2002, p. 5).

Isto posto, tal pesquisa evidenciou as dimensões que a escolarização na EJA ocupa na vida dos estudantes idosos, tornando-se essencial para o processo de empoderamento. Pois, para Machado (2017, p. 13):

O saber escolarizado na vida dessas pessoas vem permeado por realizações pessoais e sociais, pois o fato de estarem na EJA nessa fase da vida significa uma conquista perante a exclusão social e à velhice (construção social). Sabe-se que a educação é um direito de todos, porém o seu acesso (ainda) não abarca toda população brasileira. Desse modo, a pesquisa evidencia que a escolarização permite às pessoas com 60 anos ou mais de idade que se reconheçam como sujeitos da história, da vida e do mundo. Além disso, revelam que é preciso lutar contra as injustiças sociais e, que o saber escolarizado na EJA junto às contribuições dos professores da EJA e do próprio movimento de luta do NETI/UFSC contribuem para que as pessoas idosas consigam “erguer altivamente suas vozes” em diferentes instâncias sociais.

A educação, como se vê novamente, traz instrumentos para o empoderamento de idosos estudantes, à medida que lhes possibilita o sentimento de autonomia e de pertencimento à sociedade; não como sujeitos subservientes à História, mas sim como protagonistas de suas próprias histórias – histórias estas de resiliência, de resistência, de ressignificação e de sentido para a vida. Os resultados apontam para o nível de escolarização desses sujeitos como sendo um quesito influenciado na condição de independência, de conscientização e de maior participação social/política. Entretanto, a autora ressalta que é “a subjetividade que potencializa (ou não) as ações dos indivíduos no/com mundo” (Machado, 2017, p. 13).

O trabalho de Machado (2017) trouxe grandes contribuições para sua própria vida, para sua existência, na medida em que o empenho “dessas pessoas idosas em lutarem por seus sonhos/desejos, por mais reconhecimento e participação social a partir do processo de escolarização” (Machado, 2017, p. 200) sinaliza o quanto é necessário estar consciente e comprometido com a transformação social. Para a autora, o “compromisso” para a transformação social não se finaliza no espaço da sala de aula: os professores têm um compromisso social e, por isso, devem estar atentos ao engajamento político com as pessoas das camadas populares em movimentos sociais. Concluindo, Machado (2017) diz que é para além dos limites da vida escolar que o saber faz sentido na vida de cada pessoa, isso se ele for capaz de potencializá-la em seu agir consciente no/com o mundo.

A tese *Educação de pessoas idosas: um estudo de caso da Universidade da Maturidade no Tocantins*, de Pereira (2016), realizou uma investigação acerca da aprendizagem ao longo da vida, relacionada à terceira idade. O lócus de estudo foi a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), enquanto campo teórico e prático. O objetivo geral da pesquisa foi compreender em que medida o fenômeno do envelhecimento tem sido considerado parte substantiva das discussões e ações que envolvem a EPJA. Nesse sentido, a pesquisadora parte da premissa de que as diferentes experiências de aprendizagem do grupo ao qual se destinou a pesquisa têm assumido papel relevante diante do fenômeno do envelhecimento, e que este constitui parte integrante das discussões pertinentes à aprendizagem ao longo da vida, que busca propiciar uma educação sem limite de idade. Em função disto, Pereira (2016, p. 13) pondera o seguinte:

Buscamos discorrer sobre um sujeito que é ignorado em diferentes frentes (pelas políticas previdenciárias, sanitárias e educacionais). Um sujeito que não encontra no âmbito público e estatal um espaço para renovar e atualizar seus conhecimentos e que tem encontrado na experiência da Universidade um meio para se reinventar e se compreender enquanto ser inconcluso e, portanto, consciente de sua inconclusão.

Essa parcela da sociedade, que tanto contribuiu para o crescimento desta mesma sociedade, ao atingir uma idade não mais significativa do ponto de vista da produtividade, do trabalho, passa a ser objeto de estudo/denúncia no que diz respeito aos seus próprios direitos já adquiridos. A educação, que é uma via imprescindível para a construção do saber, sobretudo, de quem não teve essa oportunidade antes, encontra ainda diversos entraves para sua concretização. Os estudos, além dos aqui reunidos, têm mostrado isso.

Em vista dessa invisibilidade do sujeito idoso, tal pesquisa foi realizada através de um enfoque etnográfico, que buscou entender a realidade em que o idoso está inserido e os

processos educativos que o circundam. Como resultados, o estudo aponta que a Universidade da Maturidade do Tocantins (UMA) tem o papel de trazer discussões sobre envelhecimento e de acolher esse idoso; além disso, a pesquisa indica que a UMA precisa pensar em educação para o envelhecimento, considerando o contexto sócio-histórico em que esse idoso está inserido.

Por sua vez, a tese de Quadros (2019), intitulada *Instituições de longa permanência: o acolhimento e a educação permanente de idosos*, discutiu sobre o idoso na sociedade contemporânea junto aos conceitos de “velhice” e “envelhecimento”. Nesse sentido, a pesquisa buscou se deter na contextualização histórica do objeto de estudo, que é o idoso institucionalizado. A partir do objetivo geral, que consistiu em pesquisar sobre o processo de institucionalização do idoso enquanto ser social, com base na ótica da educação para analisar como se deu sua influência nisso, Quadros (2019, p. 5) constatou que:

[...] a educação interfere no processo de institucionalização de idosos, sendo fator determinante nessa conjuntura, a qual inclusive é relacionada não apenas a questões educacionais, mas também políticas e econômicas, permitindo relacionar as categorias contradição e totalidade, comprovou que a educação traz interferências nessa dinâmica institucional, mediando inclusive as relações de trabalho.

Historicamente, como já percebemos, o idoso, ao longo da vida e em sua trajetória social, nem sempre foi visto como um sujeito de direitos. Isso se evidencia ainda mais quando se contextualiza a história de uma sociedade em que esse indivíduo foi (e ainda é) marginalizado diante da perspectiva da inatividade. Logo, para Quadros (2019, p. 165):

É inevitável reconhecer o idoso como um sujeito que se destacou ao longo dos anos em diferentes espaços, e nesse ínterim as relações que o mesmo estabelece com diferentes grupos são de extrema importância para o fortalecimento de seus vínculos, tanto na família como em outros grupos.

Para a pesquisadora, foi perceptível a ênfase dada pelos idosos dos grupos por ela estudados ao desejo de estudar: estes falaram sobre suas vivências na juventude, sobre as dificuldades de acesso e permanência no ambiente escolar, “das lembranças vividas enquanto estudavam, e dos objetivos que tinham para o futuro, que até então, se pensava estar muito longe de ser alcançado” (Quadros, 2019, p. 165). Em conclusão, a autora diz acreditar que seu trabalho de tese contribuirá com “a visão do idoso enquanto um sujeito que vem desafiando a sociedade como um todo a percebê-los como ativos no meio social, superando a ideia de inatividade e ampliando as formas de inserção dos mesmos” (Quadros, 2019, p. 166), inclusive aqueles que residem em Instituições de Longa Permanência.

Um ponto a ser registrado, e que se faz relevante neste EC, diz respeito ao fato de que 66,7% dos trabalhos lidos na íntegra pertencem à mesma instituição – a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Nota-se, ainda, a predominância de produções análogas à educação de pessoas com mais de 60 anos no mesmo estado. Além disso, em todos os trabalhos elencados na tabela acima, podemos perceber a relevância das características do conceito de educação permanente para “materializar” as mudanças na vida dos estudantes mais velhos.

Ainda sob este prisma, todas as pesquisas identificadas são de natureza qualitativa. Scortegagna (2016), Quadros (2019) e Scopel (2021) utilizaram a *dialética materialista* no processo metodológico, observando o idoso enquanto ser social que estabelece uma relação de troca com a sociedade em que fora marginalizado e, conseqüentemente, buscando a realidade em que esse sujeito se encontra. Os estudos de Machado (2017) e Jacon (2019), por sua vez, são *exploratórios*. O trabalho de Pereira (2016) é dos tipos *etnográfico* e *estudo de caso*. Já a dissertação de Almeida (2018) apresenta uma *abordagem crítica* e, também, é uma *pesquisa bibliográfica*. Finalmente, cabe destacarmos, ainda, que este EC é constituído unicamente por pesquisas realizadas por mulheres.

É importante salientarmos que nenhuma dessas pesquisas teve o *enfoque fenomenológico*, cuja epistemologia foi escolhida para dar sustentação e guiar nossa pesquisa, a fim de não fazermos generalizações, mas sim de termos as condições necessárias para contemplarmos as singularidades dos sujeitos pesquisados e, com isso, nos aproximarmos de suas percepções sobre suas experiências de vida, de suas histórias. A revisão de literatura apresentada, de modo geral, trouxe contribuições importantes para o desenvolvimento deste trabalho: ratificou, entre outras questões não menos importantes, a relevância da educação para pessoas idosas e destacou lacunas na temática Educação que nos dá a possibilidade de adentrar esses espaços. Exemplo maior disso é a relação dessa educação no âmbito fenomenológico existencialista, com ênfase no sentido de vida de pessoas idosas na EJA, tema no qual, aqui, mergulhamos.

Destacamos, ainda, que, de modo geral, a concepção de *idoso*, nos estudos lidos no EC, é de uma pessoa com 60 anos ou mais, sujeito de sua própria história de vida, de experiências, de vivências ricas. Além disso, diz respeito a pessoas que somam experiências ao longo da trajetória de vida, de suas condições singulares, e que estão passando a ser vistos e respeitados dentro das singularidades às quais cada um pertence. Pois, juntamente às mudanças sociais, se sucederam ganhos nas inúmeras esferas, como na Saúde, na Assistência Social, no Direito e na Educação. Entretanto, esses sujeitos carecem ainda de espaços próprios e de estudos voltados

para o ensino e aprendizagem da pessoa idosa, bem como de profissionais mais capacitados para atender esse público e suas demandas.

Diante disso, entendemos que a concepção de idoso tem se modificado e se colocado no sentido mais positivo. Hoje, não há mais espaço para se pensar a pessoa idosa de maneira generalizante e uniforme, sem adentrar as subjetividades, como se todas as pessoas com 60 anos ou mais pensassem e vivessem de igual maneira. Essa concepção mais humana, porque mais próxima da realidade do idoso, tem repercutido na EJA e em outros espaços de convivência, com o retorno de pessoas com muita idade e, ao mesmo tempo, com muita vontade de estudar.

Nas pesquisas analisadas, ainda foi possível apreendermos a importância da pessoa idosa dos pontos de vista social, relacional, ativo e da capacidade de se desenvolver na interação com outras pessoas. Melhor dizendo, os trabalhos encontrados no EC fortaleceram nossas expectativas com relação aos sujeitos objeto do nosso estudo: eles são envolvidos por uma teia de sentidos, vivências ricas e percepções profundas sobre suas experiências de vida. Após nos determos nesses textos, notamos a ausência de estudos relacionados à escolarização de pessoas idosas na EJA, na relação com sentido de vida, o que reflete, sobremaneira, a importância desta pesquisa.

De fato, percebemos o quanto este estudo tem a contribuir com a educação, uma vez que buscamos enfatizar o direito de estudar, as potencialidades que as pessoas idosas estudantes da EJA têm e, principalmente, como o processo de escolarização pode ser um instrumento significativo para a construção do saber, de um saber com sentido e que, por isso mesmo, conceda ao sentido de vida um significado importante na existência concreta dos(as) educandos(as), conforme o contexto, o momento e as necessidades de cada uma e de todas as pessoas com mais de 60 anos de idade.

É nessa direção que avaliamos a contribuição e a pertinência da presente pesquisa, pois, além de contribuir com um tema que vem exigindo mais abrangência e aprofundamento, trata de vidas livres, com direitos de escolhas, e que, de alguma forma, em algum momento da História, tiveram um direito negado: a Educação. Sobretudo, porque trata-se de uma temática problematizada a partir dos próprios sujeitos, dos quais tentamos nos aproximar nos distanciando, e, dentro de uma análise objetiva e subjetiva, no sentido existencial, alcançar considerações relevantes no que tange nossa questão central.

Ressaltamos que, por *ter sentido de vida já definido* ou *estar em busca dele*, o sujeito idoso está aberto a aprender e a encontrar motivações outras, diversas, não só para o retornar à escola, como para nela permanecer, seguindo o processo de escolarização e vivendo um momento tão significativo em sua vida. Ademais, essa consciência por parte da sociedade pode

trazer em si elementos importantes para potencializar políticas públicas e ações didático-pedagógicas, para que as escolas que ofertam a modalidade referida possam garantir aos estudantes uma estrutura adequada e uma maneira de ensinar que faça sentido para eles.

Isto posto, damos seguimento a esta dissertação buscando compreender o que seria o *sentido de vida*. Por se tratar de uma concepção subjetiva e individual, veremos ainda algumas implicações deste conceito, relacionado a algumas nuances que envolvem a vida da pessoa idosa.

3 A PESQUISADORA E O IDOSO NO CENTRO DA DISCUSSÃO

A educação é um processo que visa aprender a viver. A vida é o currículo e, conseqüentemente, não há como separar a educação da vida e a vida da educação.

Ireland (2019, p. 51).

A inquietação referente a pessoas idosas – sua existência, sua vontade e capacidade de mudanças pelo viés da educação, sua vivência e finitude – já existia para mim, e foi se alicerçando mais concretamente na medida em que eu produzia alguns trabalhos acadêmicos. Especialmente após a leitura do livro *Em busca de sentido*, do fenomenólogo existencialista Viktor Frankl (2008), pude ter a certeza do caminho que queria trilhar até chegar num ponto tão peculiar e, por isso mesmo, de extrema importância para o ser humano: o sentido de sua vida. Redigir uma trajetória de vida é um processo fenomenológico, é um momento em que se revive a própria história (voltando às coisas mesmas) e em que se faz um passeio pelas memórias, as quais não são apenas descrições de lembranças e de momentos vividos, mas, também, fatos de uma vida envolta por alegrias, saudades, inquietações. Esse percurso é um retorno à minha história, fazendo-me ressignificar sentimentos, valores, experiências e acontecimentos.

O idoso sempre foi um tema abordado nos meus trabalhos, em quase todos os componentes curriculares, desde a época em que cursava bacharelado em Ciências Sociais, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)³. Minha inquietação nasceu dentro de casa: minha mãe, Severina Mota, aos 80 anos, mesmo sem muito estudo, tem conduzido por mais de três décadas um grupo de convivência de pessoas idosas, intitulado *Esperança de Viver*⁴.

Somado a esse fato, outro motivo, de cunho mais pessoal, está relacionado à convivência com uma idosa, por nove anos, na condição de cuidadora. Nessa atividade, pude desenvolver o cuidar, o “ensinar” e o aprender: “Tia Mãezinha”, como ela era conhecida, era um ser humano naturalmente sábio que, aos 93 anos, ainda se realizava ao fazer “tarefas”, escrever seu próprio

³ Em 2009, na construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (2006-2010).

⁴ A Associação Esperança de Viver (AESVI) é uma associação sem fins lucrativos, com sede à Rua São Francisco, s/nº, na Vila Torres Galvão, em Paulista-PE. Esperança de Viver é o nome fantasia adotado pelo grupo, que faz parte da Igreja Católica São Francisco de Assis e tem como objetivos promover o bem-estar e o lazer social de seus associados; desenvolver cursos, seminários, encontros, foros de debates e grupos de trabalhos para o aprofundamento de temas relevantes à realidade nacional do idoso, com vistas a um envelhecimento saudável; e combater todas as formas de discriminação ao idoso, por considerar que a construção da cidadania e de direitos fundamentais não pode ser construída sem a exclusão de preconceitos e estereótipos à pessoa idosa, conforme consta no Estatuto Social da Associação Esperança de Viver (Fonseca, 2010).

nome, pintar, contar histórias do seu tempo de outrora, da antiga fábrica⁵ de tecidos da família Lundgren, em Paulista-PE, onde trabalhou por 25 anos.

Na sua lucidez, apesar da idade, ao recordar o passado, não apenas se rememoravam suas inúmeras e surpreendentes histórias de vida, mas era também como se tudo fosse vivido outra vez; com enorme emoção, ela relatava seu cotidiano, aprendia com essa memória, vivia com o vivido. Assim como se lê em *Memórias e narrativas de idosos: formação cultural e experiência sensível na educação*, de Costa, Pillotto e Silva (2018), as memórias, além de mobilizarem as narrativas dos idosos, com suas vivências e com seus modos de fazer, pensar e sentir, também possibilitam, nesse processo, uma conexão do corpo com o tempo, fazendo com que o passado e o presente sejam afetados e, a partir disso, com que se torne praticamente impossível não se produzir novos sentidos e se percorrer novos caminhos.

Para a realização da minha pesquisa, eu precisava frequentar os encontros semanais do grupo *Esperança de Viver*, que aconteciam costumeiramente nas terças e quintas, das 14h às 17h. Como não tinha com quem deixar “minha idosa”, pude, além de contemplar meus estudos, proporcionar momentos de lazer para “Tia Mãezinha”: enquanto eu colhia minhas informações, através das observações e das longas conversas com as(os) participantes, ela jogava dominó e proseava com as colegas (na maioria das vezes, só havia mulheres), relembrava “os bons tempos”, participava das orações e aguardava o momento mais esperado por todas e todos que ali estavam: a hora do chá.

As “tardes de lazer”, como eram (e ainda são) denominados os encontros, davam conta de vários eventos: uma vez por mês, vinha uma pessoa, na condição de voluntária, desenvolver atividades como cortar cabelo, ensinar a confeccionar bijuterias, entre outras. É importante destacar que todas as campanhas da Secretaria de Saúde do Município, com a mediação da Presidente do grupo, direcionavam as profissionais de saúde a atuarem no Salão (sede do grupo). Exemplo disso são as campanhas de vacinação, de filariose, de controle da pressão arterial, as palestras sobre o direito da pessoa idosa, o Estatuto do Idoso, a qualidade de vida, entre outras temáticas que contavam com a presença de sociólogos (incluindo-se minha participação), psicólogos, agentes da Delegacia do Idoso etc.

Essas iniciativas contemplavam as(os) idosas(os), no sentido de orientá-las(os) em relação tanto a questões biológicas quanto a sua cidadania. Esses momentos proporcionavam

⁵ A fábrica referida diz respeito à Cia. de Tecidos Paulista, de propriedade da família Lundgren, palco inclusive de sérios conflitos de classe, como pode ser visto na obra do antropólogo Leite Lopes (1988). Obviamente, ela não tinha a dimensão da exploração do trabalho, nem mesmo de questões relacionadas à exploração da mulher nesse contexto. Pelo contrário, ela falava dessa época (primeira metade do século XIX) como sendo uma “época de ouro”, em que as “torneiras”, inclusive, jorravam “leite”.

grande aprendizado, esclareciam dúvidas, alertavam sobre os tipos de violência à pessoa idosa, explicavam sobre os sintomas da depressão, entre outros informes, sempre na intenção de esclarecer demandas cotidianas do grupo. Com isso, trazia-se, evidentemente, mais qualidade para suas vidas, uma vez que havia um problema recorrente, principalmente entre os novos integrantes: a depressão.

Sobre qualidade de vida, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1995), em linhas gerais, trata-se da própria noção do indivíduo sobre a sua posição na vida, relacionada às conjunturas do aspecto cultural, e dos sistemas de valores nos quais esse indivíduo está inserido. Outrossim, corresponde a seus propósitos e preocupações. Cabe ressaltar que, conforme Minayo, Hartz e Buss (2000, p. 8), qualidade de vida é entendida como:

uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar.

Considerando o que foi dito, cabe a compreensão de que a qualidade de vida não está relacionada, objetivamente, apenas à ausência de doença. Por isso, ainda aprofundamos o que ressaltaram os autores acima, pontuando que tal conceito é eminentemente humano, ao qual vincula-se o grau de satisfação encontrado em todos os segmentos da vida, seja social, ambiental ou, ainda, relacionado ao estilo próprio de se viver e do autocuidado, não deixando de considerar o econômico. A qualidade de vida traz um reflexo relativo à construção social de épocas e lugares com suas histórias e práticas de vida distintas.

Através de três pesquisas elencadas em sua tese, Coura (2021) pôde verificar a utilização de instrumentos relacionados à área da saúde com o propósito de avaliar a qualidade de vida de pessoas idosas. Por meio desses instrumentos, constataram-se benefícios gerados a partir da participação de pessoas idosas em práticas educativas relacionadas a melhorias em sua qualidade de vida. Nesse sentido, identificou-se a possibilidade de percepção de qualidade de vida pelos próprios sujeitos, mediante os benefícios relacionados a sua inserção na vida, na cultura, nos sistemas de valores, na educação (participação em atividades etc.).

Quero chamar atenção para o fato de que a depressão⁶ em pessoas idosas é bastante comum e que, por isso, falar sobre ela foi (naquela oportunidade) e continua sendo (nos dias atuais) deveras importante, tendo em vista que muitos idosos acabam vivendo situações de

⁶ Em 2019, numa pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), verificou-se que a depressão atinge cerca de 13% da população entre os 60 e 64 anos de idade. Segundo essa pesquisa, o transtorno afeta, ao redor do mundo, em média 264 milhões de pessoas de todas as idades.

sofrimento mental e, por vezes, não sabem como pedir ajuda, como se fazerem entender. Por isso, é importante ter o conhecimento de que a depressão é uma doença caracterizada por oscilações de humor, englobando emoções como raiva, tristeza profunda, desânimo, e provocando, conseqüentemente, problemas cognitivos, motores e somáticos. Nesse ponto, salientamos que, segundo Sommerhalder (2010), estudos com populações idosas têm mostrado a pertinência do sentido como uma barreira impeditiva da depressão.

Entre outras atividades, também de relevância salutar, que iam se destacando durante os encontros dos quais pude fazer parte, percebi que a educação era um forte indicador de socialização. Durante os jogos de dominó, nas conversas que envolviam as vidas das componentes, de familiares, entre outros, havia sempre a recordação dos tempos de escola, do desejo de aprender a ler (para alguns, ainda muito viva essa vontade e esperança!).

A consciência mais clara do passado se tornava presente nessas recordações (como, por exemplo, o trajeto diário de casa para a escola, as professoras, os colegas); essa relação ia se desenvolvendo, propiciando até mesmo emoção no compartilhar de memórias. Ademais, ao lado destas, também surgiam as lembranças da lida diária, da ajuda que davam aos pais, fosse na criação de animais ou mesmo no plantio.

Entre uma conversa e outra, ficava clara a contribuição dessa socialização, de como se desempenhavam o desenvolvimento individual e coletivo, sobressaindo-se as questões conferidas à qualidade de vida daquelas pessoas. Além disso, ratificamos o quanto “[a] vida é um processo de aprendizagem que embasa todas as nossas ações e decisões e proporciona o alicerce de como nos relacionamos” (Ireland, 2019, p. 50).

Esses momentos me deram a oportunidade de fazer observações ancoradas em teorias socioantropológicas, como, por exemplo, as teorias de Brym (2006), Giddens (2005), Vila Nova (2004) e Scott (2001), que me nortearam em relação aos indicadores de socialização e, ainda, à escuta grupal e individual de todas(os) as(os) componentes do grupo. À época da pesquisa, foram entrevistados 14 senhoras e dois senhores, sendo a educação um referencial importante para se analisar o processo de socialização por que passa o indivíduo até mesmo numa fase culturalmente tida como estática, inadequada, ou, ainda, despropositada para o retorno aos estudos, sendo este um instrumento de socialização em grande medida.

Naquele tempo, no Salão de São Francisco, sede do grupo, compreendíamos (e seguimos concordando com esse entendimento) que as atividades educativas motivavam profundamente (por exemplo, nos sonhos de ler a Bíblia, de assinar documentos, entre outros) a pessoa idosa naquela reinserção/reintegração, em um espaço de pessoas com idades e histórias de vida semelhantes. Destacamos que a reinserção aqui entendida não se trata da pessoa idosa

fora da sociedade, mas estando fora dos espaços sociais (ou marginalizadas) dentro dessa própria sociedade.

Sabemos que a velhice pode ser um momento de se viver e de se pensar sobre a consolidação de inúmeras experiências, bem como de libertação de certas obrigações sociais. Trata-se, portanto, de um tempo social favorável às mudanças (Britto da Motta, 1999), e estas ainda podem colaborar para que pessoas idosas possam ter uma melhor qualidade de vida, uma vida que faça sentido para elas.

Após oito anos distante da vida acadêmica, eu sentia cada vez mais forte “a fome da cabeça”⁷, como diziam os alunos de Paulo Freire lá em Angicos, município brasileiro da região central do estado do Rio Grande do Norte. Com isso, ingressei, em 2018, na Especialização em Ciências das Religiões, Diversidade e Ensino Religioso, no Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP). Nessa oportunidade, pude resgatar minha temática preferida (idoso) e, sob um olhar, mais uma vez, humano, construí meu Trabalho de Conclusão de Curso, cujo título já nos chamava atenção para outra necessidade da pessoa idosa: *A Religiosidade e Espiritualidade como Instrumentos atenuantes no Processo do Envelhecer*⁸.

O processo do envelhecimento, nesse sentido, como visto por Fonseca e Nascimento (2019), não se dá de forma homogênea. A religião se mostra, enquanto dimensão sociocultural, de forma singular e como instrumento valioso, em termos de significados individual e coletivo. Dessa maneira, é uma experiência ligada ao lado não material do ser humano, ou seja, voltada aos aspectos concernentes à espiritualidade, à religião e à própria prática religiosa.

Posto isso, seguimos agora com o desejo de investigar a percepção de estudantes idosos sobre o processo de escolarização e sua contribuição para a construção do sentido de vida em sua relação com a educação, precisamente, na EJA. Isso nos leva a crer que tal configuração se torna relevante não apenas no sentido do aprender a ler, mas também por ser a EJA mediadora e mediatizadora de um conhecimento sistematizado, de uma vivência social, dentro de outras construções e de inúmeras possibilidades para que esses estudantes consigam (res)significações de sentidos, no que diz respeito a sua existência, suas experiências, sua capacidade de ter ciência e de se tornarem críticos nesse processo, sobre as coisas de si, da vida e da História.

Embora eu esteja em outra posição, se comparada a estudantes com mais de 60 anos da EJA, com relação ao nosso grau de instrução, não posso deixar de registrar as dificuldades que encontrei e que, no passar dos anos, conforme vou galgando degraus na universidade, sigo

⁷ Expressão utilizada por um dos ex-alunos de Paulo Freire no documentário *As 40 Horas de Angicos* (2020), sobre a prática educativa de Freire.

⁸ Apresentado em 2018.

sentindo. O motivo maior dos obstáculos por que venho passando corresponde ao fato de ter ingressado no meu primeiro curso superior, na UFRPE, aos 36 anos, haja vista eu ter apenas trabalhado durante 23 anos de minha vida, para ajudar no sustento da minha família, e, conseqüentemente, ter ficado sem condições e sem oportunidades para retornar aos estudos. Esse fato, em muito, coloca-me não só como pesquisadora, mas, de certa forma, simultaneamente, numa ligação estreita com o objeto em questão.

Hoje, aos 54 anos, mesmo sem ter ainda estabilidade financeira, não consigo reconhecer-me sem estudar, apesar das adversidades encontradas no caminhar acadêmico⁹ e dos diversos entraves, como limitações físicas, falta de familiaridade com aparatos digitais e tecnológicos, saudades dos familiares – em especial e em grande medida, da minha filha. Evidentemente, nesse trajeto, apesar dos pesares, tenho buscado responder às minhas próprias inquietações.

Por tudo o que já foi dito, ao pensar nas características comuns de estudantes da modalidade de ensino EJA, sinto que sou não a *outra*, ainda que haja algumas diferenças (no que tange à existência de um currículo com alguns poucos títulos, por exemplo), mas, sim, a *semelhante*, integrada na continuidade de uma pesquisa onde meu objeto busca, assim como eu, conhecimentos, saberes e sentido de vida que poderão nos nortear a encontrar outros caminhos, nos libertar, à medida que vamos adquirindo conhecimentos ao longo da vida (Prestes, 2019) enquanto podemos desfrutá-la, mesmo com pedras no caminho, ou apesar delas.

Nessa mesma perspectiva, endossamos nossa defesa retornando a Sommerhalder (2010 p. 273), para quem encontrar sentido para as experiências da vida, “estar no mundo com um objetivo, em prol de algo, conseguir dar um propósito para as atividades diárias e até mesmo encontrar significado para as dificuldades são alguns dos caminhos para dar sentido à vida”. A necessidade de estar inserido no contexto social e de se sentir pertencente ao mundo, a nossa cultura, entre outros sentimentos tão singulares e individuais, oportuniza o compartilhar pela coletividade.

Rememoramos, ainda, que, além do sentimento de esperança que nutria meu existir com relação à realização deste trabalho, este se encontrava encapsulado em meio às adversidades que, por muito pouco, não me roubaram o direito de continuar estudando. Foi então que, em uma comunicação pessoal com o professor Timothy Ireland¹⁰, eu cheguei a escutar dele:

⁹ Concomitantemente ao mestrado, nesta mesma Universidade, curso uma segunda Graduação, em Pedagogia, com aprofundamento em Educação do Campo, e um estágio não supervisionado na Escola Técnica de Saúde (ETS-UFPB).

¹⁰ Professor titular do PPGE, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), e coordenador da Cátedra da UNESCO em EJA, na UFPB.

“Mônica, faça tudo o que tiver sentido para você. A gente não pode desistir nunca! Só descobrimos o sentido da nossa vida na medida em que vamos vivendo!”. Essas palavras me fizeram repensar situações antes dadas (quase) por perdidas.

Daí, deparei-me com as palavras de Prestes (2019, p. 63), que diz: “Os caminhos se fazem ao andar”, entendimento ratificado e apoiado em Saramago¹¹, que reconhece que “[n]o bom e no menos bom, no bastante e no insuficiente, no ganho e no perdido, naquilo que é defeito mas também naquilo que é excesso, acabariam por fazer de mim a pessoa em que hoje me reconheço”. É exatamente como um ser em transcendência que me enxergo neste momento.

Partindo do entusiasmo proporcionado por tal consciência, pelo sentido novo que pude dar a minha vida, a partir dessa conversa, senti e passei a refletir sobre a “viagem” na qual embarquei, já sabendo que não teria um destino final e de como seria (e será) o percurso. Apenas tomei como pressuposto que, em cada um de nós, há sempre um pequeno mundo que nenhum outro pode dissolver, e que as grandes viagens são as que fazemos num espaço que parece limitado, mas, a rigor, não tem fim, porque se trata do espaço do coração.

Para emoldurar o já dito, Mário Quintana nos lembra, em *O Tempo*¹², que a vida:

[...] é o dever que nós trouxemos para fazer em casa. / Quando se vê, já são seis horas! / Quando se vê, já é sexta-feira! / Quando se vê, já é natal... / Quando se vê, já terminou o ano... / Quando se vê perdemos o amor da nossa vida. / Quando se vê, passaram 50 anos! / Agora é tarde demais para ser reprovado... / Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio. / Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas... / [...].

Em face do exposto, parafraseio Prestes (2019), recordando um de seus trabalhos, intitulado *Quando o pesquisador se torna personagem da trama: fragmentos de experiências*, no qual o autor relata sua experiência por ocasião do pós-doutorado: não tenho a pretensão de evocar minhas vivências, mas de evidenciar meu olhar para a pessoa idosa no processo de construção e reconstrução de aprendizagens, melhor dizendo, da escolarização, e, mais que tudo, de vê-la encontrando e reencontrando sentido de vida nesse novo caminhar.

À vista disso, segui com fé, na certeza de que ela não costuma falhar, e que não importa quantos passos eu deixei de dar, ou quantos dei para trás, mas sim quantos poderei dar para a frente (Prestes, 2019). Finalizando minhas primeiras inquietações acerca do sujeito idoso, pontuei aqui apenas os que me pareceram mais marcantes, ao longo da minha trajetória de vida e acadêmica, até o presente momento. Pois, o fato de estudar e de conviver com pessoas idosas

¹¹ Prestes (2019) retoma um trecho do discurso proferido por José Saramago ao receber o prêmio Nobel de Literatura de 1998.

¹² Disponível em: <https://manoelafonso.com.br/politica/o-tempo-mario-quintana-2/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

me permitiu presenciar suas alegrias, suas tristezas, sua fé, suas esperanças, sua vontade de viver, de “ficarem boas” (como se a velhice fosse doença e se houvesse cura para isso, conforme eu ouvia das senhoras do grupo *Esperança de Viver*, lócus da pesquisa anterior), e perceber um potencial latente demonstrado por elas em adquirir conhecimentos mesmo tendo consciência do avanço de suas idades. Essas nuances aguçaram em mim o desejo de conhecer e de analisar essas pessoas, agora, na escola, e sob a égide do sentido de vida que elas possam ter ou que são capazes de encontrar no processo de escolarização.

Nessa acepção, sigo acreditando que o idoso, ainda que seja uma pessoa velha, em termos de anos vividos, com a idade já avançada, pode e deve aproveitar o tempo de vida, não só para reproduzir seus saberes, mas também para produzir outros e compartilhá-los. Inclusive, defendo que há no(a) idoso(a) capacidades para se modificar e para modificar o meio em que vive que podem ser possibilitadas pela escolarização, por meio do ambiente escolar e através dos sentidos e significados que esse sujeito vai adquirindo nesse novo momento de sua vida, processo em que “[...] o corpo humano vai virando corpo consciente, captador, apreendedor, transformador do mundo e não puro espaço vazio a ser enchido por conteúdos do mundo” (Freire, 2012, p. 32). A idade avançada, para Freire (2012), é reflexo, eminentemente, de um corpo consciente e capaz de transformar o mundo e, por isso mesmo, os “critérios de avaliação da idade, da juventude ou da velhice, não podem ser puramente os de calendário” (Freire, 2012, p. 91), havendo aspectos subjetivos como sentimentos, sonhos e desejos, por exemplo.

Por conseguinte, pensar a pessoa idosa, especialmente na atualidade, é ponderar uma série de fatores que possam contribuir para as mais distintas possibilidades de aprendizado, de inclusão social e de interação em múltiplos espaços na sociedade, de qualidade e sentido de vida. Esta preocupação, embora não se trate de categorias a serem trabalhadas na presente pesquisa (salvo o sentido de vida), acreditamos, deveria fazer parte da reflexão, do (re)conhecimento e, por que não dizer, do compromisso político de educadores e de pesquisadores com relação a essa parcela da sociedade, a seu retorno à escola e às condições que este espaço possa lhes proporcionar, no tocante às necessidades e anseios desses(as) estudantes mais velhos(as) (Jacon, 2019).

O crescimento da população idosa é fato e esta tem de ser acompanhada com cuidado, considerando-se os aspectos subjetivos que a compõem. As projeções para 2040, por exemplo, trazem uma indicação de que o relevante quantitativo de idosos responderá por um quarto da população idosa, atingindo cerca de 7% da população total, com uma representação contingencial de aproximadamente 13,7 milhões. Os números aqui referidos são “provenientes dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1998, 2003 e 2008 do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao suplemento de saúde” (Camarano; Kanso, 2010, p. 94).

Sob esse prisma, Camarano (2010), na introdução do livro *Cuidados de longa duração para a população idosa: um novo risco social a ser assumido?*, nos traz uma questão a ser ponderada, a saber:

Isto é resultado da redução da mortalidade em todas as idades e, em especial, nas avançadas e da alta fecundidade que prevaleceu nos anos 1950 e 1960. A literatura já apontou que ainda existe um amplo espaço para a continuação da redução da mortalidade nessas idades. Estima-se que se todas as causas de morte da população idosa consideradas evitáveis forem eliminadas, um homem aos 60 anos poderia esperar viver mais 29,2 anos e uma mulher mais 30,9 (Camarano, 2010, p. 14).

Realmente, a população idosa brasileira segue em relevância não apenas em termos quantitativos, mas, de igual maneira, tem-se uma contabilização das carências e demandas desse segmento social. Com isso, somos instigados a refletir sobre quais são as alternativas de cuidados que os estados e municípios preparam para dar qualidade de vida a quem tanto lutou ao longo de sua existência. Exemplo a ser lembrado são as políticas públicas voltadas para a educação de pessoas com mais de 60 anos de idade.

A velhice não pode ser associada exclusivamente a doenças, a decadências. Todos esses fatores devem também ser levados em conta como problemas sociais e, por tudo que os cerca e contextualiza na sociedade, inclusive na educação formal, reivindicam ações e recursos emergenciais, bem como um enfrentamento aos preconceitos, em todos os níveis, com relação à pessoa idosa (Camarano, 2010; Oliveira; Scortegagna; Silva, 2017).

Não obstante, qualquer pessoa (seja ela criança, jovem, adulta ou idosa) pode conseguir refletir sobre si, sobre sua posição no mundo, sobre o próprio mundo, sobre sua história de labuta (do tempo em era operário ou operária), e (re)criar sentidos para sua vida. Através do conhecimento, podemos nos libertar de certas amarras impeditivas ao nosso crescimento: ele nos fornece as armas de que precisamos para criar e delimitar objetivos, tomar decisões imediatas e, conseqüentemente, discernir se elas fazem e se trazem sentido para nossa vida, pois a “Educação muda as pessoas” (Freire, 1997).

Ressaltamos que tem crescido o número de estudos sobre o sentido da vida. Em *Sentido de Vida na Fase Adulta e Velhice*, Sommerhalder (2010) conclui sua pesquisa apontando para o fato de que:

É crescente o número de estudos sobre o sentido de vida, ou seja, sobre o significado atribuído àquilo que é de grande valia para o viver, os quais fornecem importantes

informações sobre pontos relevantes do processo de adaptação e de estímulo da vontade de viver. Esses dados contribuem enormemente para o estudo do desenvolvimento humano, para a compreensão da estabilidade e/ou mudança em fatores associados à adaptação ao ajustamento – temas esses ligados à saúde geral. No processo de envelhecimento, cada vez mais os recursos internos de enfrentamento são requeridos, porque os indivíduos estão mais expostos a perdas de todos os tipos, as quais se constituem em fatores que interferem na vontade de viver (Sommerhalder, 2010, p. 275).

Por sua vez, Cunha e Eiterer (2011) percebem que aprender a falar melhor sobre si, para si, para o outro e para o mundo são questões estudadas em pesquisas sobre o processo de escolarização na EJA e que passam longe das vistas de discussões mais aprofundadas sobre a percepção da experiência humana como ressignificadora da consciência de si.

Diante do exposto, portanto, é interessante a conclusão de ambas as pesquisas quando se referem à importância do conhecimento (de si e do mundo) relacionado à pessoa idosa, tendo em conta que ela mesma deve ser consciente daquilo a que está exposta na vida, a suas demandas existenciais. Nesse arremate, percebemos que as questões existenciais, somadas a outras dimensões da vida humana, no que diz respeito à pessoa idosa, enunciam um campo conceitual e teórico relevante para se pensar o idoso na sociedade e em seu direito de estudar. Educação e sociedade, portanto, devem estar condensadas, interagindo, numa dimensão inter e multidisciplinar, em prol não só da inclusão na educação formal, no que se refere aos estudos, mas também da promoção de melhor qualidade de vida para a pessoa idosa, como veremos a seguir.

3.1 IDOSO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Como reitera muitas vezes Frankl, a educação deve ir além de sua função estrita de transmitir conhecimentos e valores, para assumir o papel de fomentar a consciência em sua capacidade humana de descobrir *sentidos únicos e pessoais de vida*, bem como *significados comuns*, partilhados em projetos coletivos concretos; caso contrário, contribuirá para o aumento da frustração existencial.

Miguez (2015, p. 17).

No início deste capítulo, recordamos a defesa do professor Saulo Veloso, para quem é imperativo à sociedade contemporânea compreender que o envelhecimento é um processo contínuo e que faz parte do universo da existência humana, e que esta, por tal razão, torna-se uma temática relevante. Por se tratar de uma construção social que repercute em diversos contextos em que a pessoa idosa está inserida, é, nessa hora, fundamental se ter uma

compreensão ampla a respeito desse tema. Pois, “pensar uma sociedade envelhecida é, sem dúvida, perceber a vitalidade humana e sua melhoria, visando aspectos como: saúde, educação e bem-estar, possibilitando mudanças na qualidade de vida para esse contingente populacional” (Andrade, 2022, p. 86), partilhadas em projetos coletivos concretos. A educação, nesse ínterim, é um meio importante para se pensar e partilhar projetos que possam trazer sentido de vida a esse público.

Diante dessa reflexão, achamos por bem identificar quem é o idoso na sociedade atual, quais as características que o definem e quais os demais adjetivos criados para eclipsar um fenômeno que é, ou deveria ser, vivenciado de maneira natural, no sentido de que, em tese, nascemos, vivemos, envelhecemos e morremos: a velhice. Por essa razão, cabe lembrarmos que as “sociedades não são, estão sendo o que delas fazemos na História, como tempo de possibilidade. Daí a nossa responsabilidade ética por estarmos no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2012, p. 64).

Pensemos a respeito de um fato claro, que é a presença já bem acentuada de pessoas com mais de 60 anos de idade na sociedade, bem como sobre o papel da educação frente a essa realidade, já que somos “[...] moços, na medida em que, lutando, vamos superando os preconceitos. Somos velhos se, apesar de termos apenas 22 anos, arrogantemente desprezamos os outros e o mundo” (Freire, 2012, p. 91). Essa consciência de autorrespeito e de respeito ao próximo e ao diferente vai se fortalecendo à medida que vamos adquirindo conhecimentos, mesmo aos 60 anos, aos 70 anos, ou até com idades mais avançadas.

De acordo com Camarano e Pasinato (2004, p. 5), o conceito de idoso não se limita a determinações apenas no que se refere ao sentido da idade biológica, mas apresenta, no mínimo, três definições:

A primeira diz respeito à heterogeneidade entre indivíduos no espaço, entre grupos sociais, raça/cor e no tempo. A segunda é associada à suposição de que características biológicas existem de forma independente de características culturais e a terceira à finalidade social do conceito de idoso. Idoso, em termos estritos, é aquele que tem “muita” idade. A definição de “muita” traz uma carga valorativa. Os valores que referendam esse juízo dependem de características específicas do ambiente onde os indivíduos vivem.

A partir disso, entendemos que não se pode considerar a idade cronológica como único parâmetro para classificar a categoria “idoso”, colocando como homogêneos indivíduos tão singulares, com histórias de vida particulares e tão próprias. É preciso compreendermos que o conceito de idoso não se refere a apenas um sujeito, mas a toda a sociedade.

O critério mais comum empregado para classificar a pessoa idosa ainda é o de faixa etária, sendo este utilizado na Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842/1994) e no Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741/2003). Nesse contexto, considera-se como idoso o indivíduo com 60 anos ou mais. Já para a OMS, há uma diferença, pois esta considera como idosos sujeitos com 60 anos ou mais que moram em países que estão em desenvolvimento e com 65 anos ou mais aqueles que moram em países desenvolvidos (Camarano; Pasinato, 2004).

Com isso, o conceito de idoso, visto na primeira referência, considera as mudanças biológicas. Destarte, para Camarano e Pasinato (2004, p. 4):

O limite etário seria o momento a partir do qual os indivíduos poderiam ser considerados “velhos”, isto é, começariam a apresentar sinais de senilidade e incapacidade física ou mental. Porém, acredita-se que “idoso” identifica não somente indivíduos em um determinado ponto do ciclo de vida orgânico, mas também em um determinado ponto do curso de vida social, pois a classificação de “idoso” situa os indivíduos em diversas esferas da vida social, tais como o trabalho, a família etc.

“Velho”, “idoso”, “na melhor idade” e “na terceira idade” são alguns dos cognomes empregados à parte de uma população que ultrapassou os 60 anos de idade. Existe ainda muito preconceito com essa parcela, “denunciando a equivalência de senescência e senilidade no cotidiano” (Abreu; Rosa, 2021, p. 80). O termo “terceira idade”, tal como conhecemos, tem origem francesa, tendo sido criado por volta da década de 1960, quando se classificava a sociedade pela sua força de trabalho. Nesse contexto, a “primeira idade” seria a fase sem produção, mas com potencial para crescer; a “segunda idade” era a fase produtiva; e a “terceira idade” era a da aposentadoria. Vale salientar que a terceira idade se dava, conforme esses critérios, a partir dos 45 anos (Abreu; Rosa, 2021).

No Brasil, práticas diárias consideradas importantes para uma velhice saudável, como boa alimentação, atividades físicas, entre outras, não são acessíveis a todas as pessoas, dificultando ou mesmo eliminando a possibilidade de uma velhice saudável, com certa autonomia, felicidade etc. de maneira igualitária. Isso tira de muitos a possibilidade dessa realidade, que portanto pertence a poucos, relegada apenas à minoria com maiores condições econômica e social e intelectualmente favorecida. Sabemos que o envelhecimento é um processo e que não acontece da mesma forma para todas as pessoas. Entretanto, este deveria ser pensado para todos e todas considerando suas peculiaridades, como por exemplo, oportunizando os que trabalharam duro durante a vida, em trabalhos pesados, sem cuidados tão específicos com a alimentação, e que se encontram em desvantagem com relação àqueles que tiveram melhores condições tanto ao longo da vida quanto agora, em seu fim.

O que deve se ter claro é que o processo do envelhecimento é inevitável e, muito embora a perspectiva demográfica tenha seus limites elencados por números, chegamos à velhice aos 60 anos de idade. O fato é que a velhice é uma fase do ciclo da vida, independentemente de termos mais usuais, como “terceira idade”, “melhor idade”, “adulto maduro”, “idoso”, “velho”, “meia-idade”, “maturidade”, “idade maior” ou, ainda, “idade madura”, como ressaltado por Neri e Freire (2000). Porém, devemos entender que a contagem dos anos vividos e, por consequência, a idade cronológica implicam questões não só objetivas, mas também subjetivas.

Por esse ângulo, ser velho, em uma perspectiva psicológica, relaciona-se com aspectos subjetivos de idade. Por isso, o conceito de idade psicológica depende de como cada pessoa avalia a presença ou a ausência de marcadores biológicos, sociais e psicológicos do envelhecimento em relação a outros de sua idade, como ressaltam Cachioni e Todaro (2016).

A sociedade brasileira, diante de dados reais, vem passando por mudanças em sua configuração etária. Contudo, o mundo todo também está envelhecendo. Tal (re)configuração social demanda muita reflexão (e ação!) sobre algumas questões acerca das quais, juntamente com Bosi (1979), pudemos pensar, à medida que fomos construindo este trabalho: o que estamos fazendo frente a essa realidade, do mundo que envelhece, e em direção à construção de qualidade de vida para essas pessoas? Será que somos (ou estamos sendo) educados para melhor vê-las, não só em termos quantitativos, mas acima de tudo como sujeitos de direitos, com sonhos e desejos e existência própria? Será que estamos dispostos a lutar por elas? Enfim, tudo isso é apenas para termos uma dimensão, que se mostra preocupante, nesse processo, no qual estamos todos(as) inseridos(as).

Se entendermos o processo do envelhecimento dentro da complexidade que o compõe, além de estarmos exercitando uma educação da pergunta, veremos que já não há mais sentido seguir um marco etário para conceituar a velhice. Sendo assim, estamos de acordo com Cachioni e Todaro (2016), quando ressaltam *a importância de se ouvir as pessoas*, de se escutar suas histórias de vida. Dessa forma, poderemos apreender, com mais profundidade, o quão heterogêneos são os modos com que se apresentam nossos corpos e a relação destes com os outros e com o mundo.

Sobre a visão do idoso na sociedade, trazemos a percepção de Beauvoir (1970, p. 65), para quem:

A sociedade só se preocupa com o indivíduo na medida em que este rende. Os jovens sabem disso. Sua ansiedade no momento em que abordam a vida social é simétrica à angústia dos velhos no momento em que são excluídos dela. Neste meio tempo, a rotina mascara os problemas. O jovem teme essa máquina que vai tragá-lo e tenta, por vezes, defender-se com pedradas; o velho, rejeitado por ela, esgotado, nu, não tem

mais que os olhos para chorar. Entre os dois, a máquina gira, esmagando homens que se deixam esmagar porque nem sequer imaginam que podem escapar.

Através da exposição da referida autora, podemos entender que a condição em que se encontra o panorama etário atual reivindica uma política que se atente às especificidades de vida na velhice, que compreenda essa fase em todas as instâncias, que seja mais generosa – como, por exemplo, possibilitando boa habitação, condições de saúde e de lazer –, para que haja uma mudança de vida e, assim, a velhice encontre qualidade num momento tão especial (Beauvoir, 1970). Devemos estar atentos à conjuntura do mundo capitalista, que transforma o ser humano num agente produtivo, e sua importância, nesse contexto, se resume ao tempo em que consegue produzir, ao tempo *útil*.

Na sociedade atual, sendo a presença da pessoa idosa cada vez mais forte, conclamam-se a inclusão, a participação e o protagonismo dessas pessoas, uma vez que o envelhecimento, por se tratar de um processo que necessita de muitas mudanças (sejam elas no campo social, no econômico ou mesmo no educacional) para a obtenção de uma vida saudável, precisa de um lugar com maior visibilidade, sobretudo quando se particulariza a conhecida “Terceira Idade”. Esta ainda está distante de atingir um nível de protagonismo que seja capaz de colocá-la em igualdade de condições com os jovens e com outros segmentos da sociedade.

Quando nos referimos à pessoa idosa aposentada e não desempenhando mais atividades profissionais entendemos que esta acaba, aos poucos, perdendo seu vínculo com a sociedade capitalista, consequentemente, sua função; logo, sua existência vai deixando de fazer sentido com a perda da autonomia, apenas para citar um exemplo. Por conseguinte, a perda de sentido, os declínios comuns da idade, o próprio isolamento social pela falta de convívio no ambiente de trabalho e as perdas de amigos e parentes são alguns dos pontos que acarretam inúmeros problemas de saúde à pessoa idosa. Além disso, nos lembra Freire (2012, p. 28) que o “isolamento só tem sentido quando, em lugar de negar a comunhão, a confirma como um momento seu”.

Por essa lógica, tem-se validado a ideia de que o idoso gera gastos para o poder público, com o pressuposto de uma inutilidade. Essa questão necessita urgentemente ser superada, sobretudo, quando vislumbramos uma sociedade mais equitativa a todas as pessoas, as quais são cidadãos de direito. Tal ideia de inutilidade e improdutividade nega, inclusive, toda a produtividade e as vivências de tantos momentos e contribuições que os(as) idosos(as) marcaram na sociedade, com seu trabalho e seus saberes. Dizendo de outro modo, a ideia de que o idoso significa somente aumento de gastos, sob o prisma administrativo e político, precisa ser superada (Quadros, 2019).

Rozendo, Justo e Correa (2010, p. 36) ratificam nosso entendimento ao observarem que:

No campo jurídico, o idoso assume personalidade própria, a partir da promulgação de diversas leis específicas que regulam direitos, políticas e serviços, dentre elas a Política Nacional do Idoso (PNI), promulgada em 1994, e o Estatuto do idoso, em 2003. A Constituição Federal de 1988 é considerada como marco jurídico da formação deste campo legal. Conhecida como ‘Constituição Cidadã’, celebraria os direitos universais do homem, após um longo período de ditadura militar e privações de direitos civis e políticos. Restabeleceria os direitos civis e políticos da comunidade, além da constituição de um Estado democrático e participativo.

Desde o ano de 1994, a Política Nacional do Idoso (PNI), sob a Lei nº 8.842, assegura às pessoas de faixa etária acima dos 60 anos ações públicas que dão condições para a promoção de sua autonomia, da sua integração e participação efetiva na sociedade. A legislação afirma (e isso é importante de observarmos aqui) que os órgãos e entidades públicas, na implementação da PNI, têm competências distintas. Vejamos:

No que diz respeito à educação, o artigo 10 desta lei define: III - na área de educação: a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso; b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto; [...] (Brasil, 1994, p. 2).

Temos de reconhecer que foram criadas políticas públicas em favor das pessoas idosas. No entanto, elas são feitas de acordo com o modelo exigido pela sociedade; sociedade esta que envelhece e que, por isso, precisa ter qualidade de vida. O velho de hoje, porém, não é mais aquele de décadas atrás. Neri e Debert (1999, p. 141), a partir de seus estudos, entendem que “[...] o idoso, especialmente a partir da década de 1980, tornou-se um ator político cada vez mais claro na sociedade brasileira [...]”. Assim, houve uma mudança com relação à imagem da pessoa idosa.

As próprias legislações direcionadas a esse público se colocam na sociedade como de fundamental necessidade para que se mantenha o efetivo direito do exercício da cidadania para além do acesso à velhice. A situação de invisibilidade dos idosos, por exemplo, fica marcada pela saída do mercado de trabalho, e, mesmo se tratando de uma atividade econômica, vemos que isso se reflete na sociedade, onde sobre o aposentado recaem o isolamento e o desprezo, apenas para se dizer o mínimo. Como ressaltado por Andrade (2022, p. 102):

A lógica apresentada imprime uma preocupação com as implicações oriundas do despercebimento social, ou seja, são indivíduos que, aos poucos, estão sendo relegados ao esquecimento, mesmo presentes na sociedade em percentuais bastante expressivos, como já se destacou. A situação posta efervesce a necessidade de educar

a sociedade, de modo a estabelecer uma melhor convivência com o idoso. Embora reconheçamos os avanços trazidos pela instituição do EPI, considerado por muitos especialistas como uma das mais completas legislações que versam sobre o assunto, ainda temos um longo caminho rumo à efetivação dos direitos garantidos nesse documento, sobretudo no que concerne à proteção desse contingente.

Essa deve ser uma importante preocupação quando sabemos que o processo de envelhecimento é um evento progressivo, de natureza biológica, que resulta em mudanças no organismo. Todavia, esse processo não é sinônimo de inutilidade ou impossibilidade de realizar atividades corriqueiras, como preconceituosamente temos visto em nosso dia a dia. É preciso ver o envelhecimento como um fenômeno natural, que acontece diariamente e que faz parte da vida de todos os seres humanos (Jacon, 2019). Para além dos processos biológicos, o envelhecimento também abrange a parte espiritual do ser humano, e é considerado um fenômeno multifatorial.

Mesmo sendo associado a declínios, doenças degenerativas, alterações metabólicas e fisiológicas, o envelhecimento “pode ser contrabalançado por reparo e fatores de manutenção, que contribuem para a longevidade do organismo”, conforme o estudo de Miranda *et al.* (2020, p. 944). Questões relacionadas ao processo do envelhecimento deveriam ser pauta nos currículos, nos eventos escolares, desde a tenra idade, para que desde a infância o conhecimento a esse respeito pudesse auxiliar em uma melhor qualidade de vida e, conseqüentemente, em um processo de envelhecimento mais suave, menos estereotipado, mais “natural”.

Em suma, envelhecer, como já visto em inúmeros escritos, não diz respeito apenas a estereótipos (em sua maioria) depreciativos, mas também consiste em uma riqueza de experiências e um arcabouço de vida vivida com tantos significados, que a própria memória alimenta e dos quais se realimenta. A pessoa idosa, desse modo, traz um verdadeiro tesouro para sociedade, para os mais jovens e para si mesma, na medida em que, tendo essa oportunidade, possa rememorar o que muitas vezes está escrito em livros e que fez parte de um tempo passado, de um tempo vivido por ela.

A partir disso, pensando na perspectiva de um envelhecimento saudável, relembramos o que prevê a OMS com relação ao envelhecimento saudável, sendo este:

o principal foco de ações globais de saúde para a década de 2020-2030. Segundo a OMS, o envelhecimento saudável consiste no processo de desenvolvimento e manutenção da capacidade funcional que permite o bem-estar em idade avançada. Nesse sentido, as ações de promoção do envelhecimento saudável deverão buscar a maximização da capacidade funcional nos diversos âmbitos (Miranda *et al.*, 2020, p. 944).

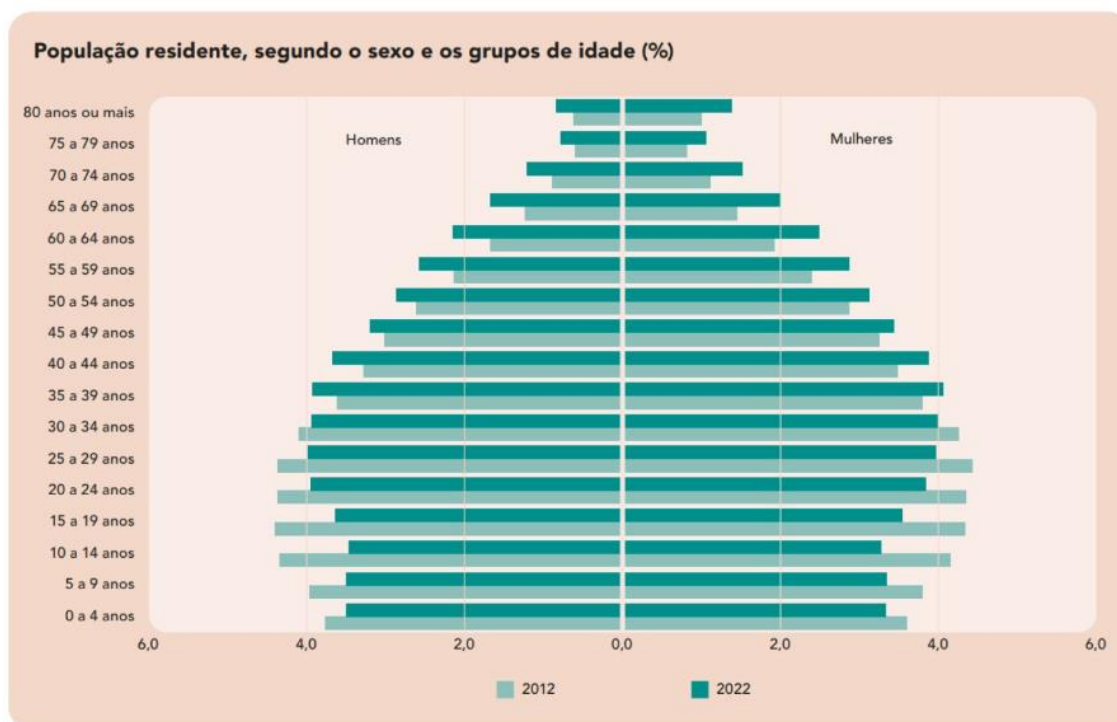
É importante destacar que a longevidade, sendo evidenciada em países desenvolvidos, inicialmente chega também àqueles em desenvolvimento. Particularmente na área da saúde, pode-se perceber que esse fenômeno tem contribuído, sobretudo, para uma melhor qualidade de vida. Apesar de constituir uma “provocação” (num bom sentido, é claro) para os profissionais que trabalham com esse público e para a saúde pública, há de se ressaltar, ainda, a importância da promoção da qualidade de vida no que tange à redução ou ao retardo dos impactos e das transformações advindas, com o processo do envelhecimento, sobre as pessoas idosas (Miranda *et al.*, 2020).

Diante de todas essas mudanças, e segundo o que expusemos neste texto, urge refletirmos sobre o envelhecimento e as questões que o perpassam, as quais atravessam desde o contexto socioeconômico até aspectos espirituais, culturais e civis, além de darem a possibilidade aos idosos de exercerem sua cidadania e de terem o direito de continuar com seu papel social, de seguirem incluídos e de envelhecerem com pertencimento, no espaço em que sempre viveram (Berti, 2004).

Nesse ponto de vista, de acordo com Quadros (2019, p. 30), é possível contextualizar os idosos enquanto sujeitos sociais, “ou melhor, como novos atores sociais, pois mesmo fazendo parte e integrando uma demanda social contemporânea, que se construiu historicamente, nem sempre foram percebidos e valorizados como cidadãos de direito(s)”. Os direitos, decerto, lhes trouxeram mais respeito, visibilidade e qualidade de vida.

A Figura 1 mostra o aumento do número de idosos, quando comparados os dados de 2012 e 2022:

Figura 1 – Pirâmide etária da população brasileira nos anos de 2012 e 2022.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2022.

Como pode ser visualizado no gráfico, a população idosa brasileira está em constante crescimento. Nesse compasso, até 2025, o Brasil se tornará o sexto país com o maior número de pessoas idosas (WHOQOL, 1995). Ainda segundo a OMS (2005), existe falta de informação acerca da saúde, das singularidades e dos desafios dentro do processo de envelhecimento desse idoso. Assim, diante do exposto no gráfico (Figura 1) e das exposições estatísticas feitas pela OMS (2005), o aumento da taxa de vida da população precisa ser seguido em uma linha simultânea que englobe a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar socioemocional, educacional e de saúde.

Jacon (2019) nos lembra da necessidade de se refletir e de se elaborar ações que contemplem esse grupo que, notoriamente, vem se mostrando gradualmente mais representativo e expressivo na sociedade, onde “as políticas públicas têm ressaltado o sentido positivo do envelhecimento, a contribuição da pessoa idosa com sua riqueza de conhecimento, habilidades e experiência na vida cotidiana” (Miranda *et al.*, 2020, p. 950).

Considerando-se a relação existente entre o meio social e a velhice, com todas as mudanças que trazem limitações à vida da pessoa idosa, fica evidente que esta se vê dentro de um cotidiano repleto de práticas segregadoras. Jacon (2019) pontua tais práticas sociais

discriminatórias como sendo a privação, por exemplo, de direitos à saúde, à moradia, à educação e à segurança, os quais são assegurados pela Constituição Federal de 1988.

Como afirma Quadros (2019, p. 39):

discutir acerca de quem é o idoso no atual momento histórico significa percebê-lo numa dinâmica das relações que o mesmo estabelece em várias esferas sociais, tais como a Saúde, a Assistência Social, o Direito e a própria Educação, como conquistas particulares oriundas dos diversos movimentos surgidos em prol do idoso, como conferências, congressos bem como da mobilização dos próprios grupos em prol de um olhar diferenciado diante da sua existência nas diversas demandas sociais.

Por esse lado, percebemos que a “Terceira Idade” vem ganhando outro sentido, não mais associado à miséria, à doença e à decadência, o que sempre foi corriqueiro devido à chegada da aposentadoria após a vida profissional ativa. Situando o advento do termo “Terceira Idade”, que remete à ideia de envelhecimento ativo, lembramos que o termo teve sua origem com um movimento de uma das Universidades da França, a *Universités Du Troisième Age*, e popularizou-se no Brasil em seguida, certamente pelo fato de seus primeiros gerontólogos serem graduados na França (Debert, 1998).

O novo tempo, isto é, o tempo não mais dedicado à rotina do trabalho, traz a essa faixa etária a possibilidade da manutenção da autonomia com relação tanto às questões de saúde quanto à qualidade de vida. A dicotomia da percepção da velhice é uma reação cultural, “de uma sociedade na qual a educação é um instrumento relevante que contribui para determinar e reforçar uma ou outra concepção social” (Oliveira; Scortegagna; Oliveira, 2015, p. 344). Esse processo de aprender a ler e escrever não se limita apenas a uma função objetiva, dentro da sociedade, mas inclui outros fatores mais subjetivos, no sentido da melhoria de vida do público idoso, em que merece destaque o valor da educação para que sejam contemplados os saberes acumulados, desenvolvendo-se, no ambiente escolar, sobremaneira, um novo projeto de vida.

Nesse sentido, a educação direcionada ao entardecer da vida “concretiza-se, fundamentalmente, na transformação dos tempos livres em tempos de Educação e de aprendizagem” (Barros *et al.*, 2021, p. 1128), bem como de ressignificação do processo do envelhecer para uma busca de sentido que traga felicidade e saúde. Um destaque importante para relacionarmos as ressignificações possíveis na sociedade atual intermediadas pela educação diz respeito às dimensões da vida significativa, da vida agradável e da vida comprometida, as quais, além de caracterizarem a felicidade, têm sido discutidas e analisadas recentemente. Isso ratifica a importância de se refletir sobre questões existenciais da vida humana individual e coletivamente, como explicado no estudo de Coelho (2021).

De acordo com Coelho (2021), felicidade, bem-estar e sentido de vida coexistem, em cada indivíduo, numa relação significativa com a idade. As dimensões dessa relação são sentidas no avançar da idade, momento em que as pessoas se sentem mais satisfeitas. Para a autora, sua investigação pode auxiliar como motivador, “de modo a aprofundar mais esta temática e perceber de que forma é que os acontecimentos vividos nas diversas faixas etárias têm impacto na felicidade, bem-estar e sentido de vida e no desenvolvimento da saúde mental dos indivíduos” (Coelho, 2021, p. 4). Ou seja, a pesquisa verificou que, com o avançar da idade, há uma melhora na qualidade de vida e na satisfação das pessoas com a vida.

Acreditamos que a escola, tanto no sentido do processo de escolarização quanto na sua própria estrutura física, somada a todas as pessoas que a compõem (desde os trabalhadores até os docentes), pode contribuir para esse protagonismo do idoso, onde a sua espontaneidade não seja suprimida, e para que, a partir desse protagonismo, os sujeitos consigam ter (encontrar) sentido de vida. O envelhecimento, pois, como aqui entendemos, faz parte da vida e é um processo que está em seu ciclo natural. Todavia, a sociedade ainda não parece estar preparada para uma demanda tão delicada: geralmente, as pessoas mais velhas são vistas sob um olhar ainda preconceituoso, como se a velhice não chegasse para todos. Por essa razão, Carvalho (2020, p. 12), citando Sêneca, nos adverte:

Quando a velhice chegar, aceita-a, ama-a. Ela é abundante em prazeres se souberes amá-la. Os anos que vão gradualmente declinando estão entre os mais doces da vida de um homem. Mesmo quando tenhas alcançado o limite extremo dos anos, estes ainda reservam prazeres.

Como ainda observa a autora, ratificando as palavras de Sêneca: “Sou hoje o que fui ontem e, serei amanhã o que vivo hoje. Podemos influenciar a forma como envelhecemos porque conseguimos controlar a maneira como vivemos” (Carvalho, 2020, p. 12). Este pensamento nos leva a acreditarmos na escola enquanto um espaço de construção do saber e através do qual é possível trabalhar uma prática educativa que viabilize o autoconhecimento, o conhecimento da vivência, da convivência social, da reflexão sobre a dinâmica da vida.

Atentar-se para o aporte do sentido de vida enquanto estratégia de fortalecimento da pessoa idosa, no que corresponde a sua dimensão existencial no processo do envelhecimento (saúde mental, longevidade etc.), é interferir em toda a sua maneira de viver dentro da sociedade (Zanatta; Campos; Coelho, 2021; Miranda *et al.*, 2020). Por esse viés, reputamos a Frankl (2008) o entendimento de que o ser humano, por ser dotado de sua dimensão noética e impulsionado pela busca de sentido de vida, segue atrás de valores de criação, de vivência e de

atitude. Considerando o conhecimento como libertador, nessa perspectiva, a pessoa idosa vai se tornando cada vez mais capaz de encontrar em sua caminhada existencial, mediado também pela escola onde se encontra inserido socialmente, um *para quê* viver, ou seja, um propósito de vida; assim, se conseguirá seguir extraindo sentido nas diversas situações da vida (Zanatta; Campos; Coelho, 2021).

Basta pensarmos nos números para identificar que, ao longo dos anos, haverá o aumento da parcela mais velha da população em nossa sociedade, e que a expectativa de vida da população brasileira passará a ser de 77,19 anos ainda neste ano (IBGE, 2018). Outro dado relevante é que existem mais mulheres idosas do que homens idosos, sendo, respectivamente, 13.898.510 mulheres para 11.034.951 homens. Ou seja, o quantitativo de mulheres idosas corresponde a 55,7%, equivalendo, desta maneira, a mais da metade da parcela da população idosa (Scortegagna, 2016).

A expectativa de vida, que também é uma informação necessária a ser mencionada aqui, é predominantemente maior para mulheres. Enquanto homens têm uma expectativa de 71,4 anos, as mulheres vivem, em média, até os 78,4 anos (IBGE, 2013; ONU, 2015). Isso apenas para pontuar a necessidade de uma educação esclarecida e esclarecedora, que possa trabalhar em sala de aula sobre tal processo, contribuindo, assim, para a qualidade de vida da pessoa idosa. Podemos exemplificar o já dito, da importância do conhecimento sobre a velhice, trazendo o olhar da Geropedagogia, para quem o processo do envelhecimento bem-sucedido pressupõe-se como meta salutar para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e, conseqüentemente, para aumentar a expectativa de vida, o que certamente resultará numa vida mais saudável, mais prazerosa.

Desse modo, temos esperança em uma educação que assegure um envelhecer vivido com autonomia e satisfação em relação às necessidades basilares e ao bem-estar físico, entre tantas outras atitudes individuais e coletivas que apenas o conhecimento é capaz de proporcionar a alguém, à sociedade longeva.

Conforme vemos nas palavras de Barros *et al.* (2021, p. 1178):

[...] as intervenções educativas devem constituir-se um instrumento a serviço das necessidades e interesses dos idosos, explorando o repertório de conhecimentos por eles já adquiridos, bem como fazendo da história de vida desses sujeitos o referencial para o despertar e a compreensão de problemas, instigando-os à busca de conhecimento educacionais da EJA, de modo que propiciem aos idosos a oportunidade de aquisição e de atualização de conhecimentos e fortalecimento do convívio social.

Isto posto, temos uma ideia das inúmeras benesses que, alicerçadas em um ambiente que acolha e promova habilidades e competências dentro das perspectivas e necessidades do público idoso, trarão novas aprendizagens na socialização contínua de dinâmicas na vivência da pessoa idosa, estudante da EJA, no espaço da sala de aula. Desse modo, certamente, essa fase da vida será mais leve, mais respeitada e agradável de ser vivida. Nessa direção, concordamos com Carvalho (2020, p. 02), quando afirma: “serei amanhã o que vivo hoje”. Podemos influenciar a forma como envelhecemos porque conseguimos controlar a maneira como vivemos, inclusive dando novos sentidos ao momento atual.

Nessa visão, Zanatta, Campos e Coelho (2021, p. 106) nos dizem que:

A dificuldade de aceitação das mudanças biológicas (cabelos brancos, rugas, as mudanças corporais, reflexos mais lentos etc.), associados à falta de um propósito de vida, o tempo da velhice, costuma ser percebido por muitas pessoas, como sendo um tempo de perdas, de inutilidade, ou seja, um tempo não esperado em que a pessoa idosa não deseja.

Na mesma linha, Debert (2004) sugere e reforça a necessidade da revisão dos estereótipos dispensados ao envelhecimento. A autora considera o conceito de velhice na sua interseccionalidade com os contextos social, cultural, geográfico e econômico, que, inclusive, perpassam os novos padrões de aposentadoria. Isso tudo vem resultando numa nova configuração dos modos de gestão da velhice.

Em face do exposto, considerando esse campo de estudos, vemos que “a transformação do envelhecimento como objeto de saber científico põe em jogo múltiplas dimensões, como desgaste fisiológico e o prolongamento da vida, o desequilíbrio demográfico e o custo financeiro das políticas sociais” (Debert, 2004, p. 32). Nessa perspectiva, entendemos que o estudo do envelhecimento tratado pela Gerontologia consegue perpassar assuntos relacionados não só à biologia e à medicina, mas também ao campo político-administrativo, se pensarmos nos custos gerados pelas aposentadorias.

Por meio da educação, inclusive, pode-se trabalhar todas essas questões que dizem respeito à pessoa idosa para que ela entenda sua própria existência e tudo que a ela se relaciona. Este é um quesito importante (ou, o mais importante!) para que a pessoa possa buscar maior reconhecimento e valorização no espaço familiar e social, pois, “[...] quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação” (Freire, 2002, p. 52), a educação pode não mudar o mundo, mas certamente mudará as pessoas, uma vez que estas aprenderão a crer em si mesmas, superando, deste modo, sua convivência com o regime opressor.

Na tabela a seguir, apresentamos o quantitativo de matrículas na EJA no ano de 2021, em diferentes níveis (municipal, estadual, regional e nacional), a fim de introduzirmos uma reflexão sobre a permanência (ou não) dos alunos matriculados:

Tabela 2 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de estudantes de 40 anos ou mais em 2021.

LOCAL	QTDE. DE ESTUDANTES (40 ANOS OU MAIS)
Brasil	853.332
Nordeste	475.285
Paraíba	52.103
João Pessoa	5.665

Fonte: INEP (2022).

Na Tabela 2, temos os números de matrículas efetuadas especificamente em relação a estudantes com 40 anos ou mais, segundo o INEP (2022). Nosso intuito, ao apresentarmos esses dados, é trazer um referencial dos números em João Pessoa-PB. Iniciando pelo Brasil, observamos que existem 853.332 estudantes matriculados, correspondendo, assim, a 100% do total. Já na Paraíba, podemos ver que há 6,10% das matrículas na EJA (52.103 estudantes). Finalmente, ao direcionarmos a pesquisa para João Pessoa, esse número (5.665 estudantes) é reduzido a 0,66% em relação ao Brasil e 10,87% em comparação com a Paraíba. Contudo, apesar de ser um número relevante de matrículas neste estado e na sua capital, é preciso nos questionarmos se de fato esses estudantes, uma vez matriculados, estão concluindo seus estudos, sobre o sentido desse aprendizado e se há um planejamento que faça sentido para as pessoas idosas.

Nesse contexto, na seção a seguir, abordamos a EJA e algumas questões que nos aproximam da realidade dessa modalidade, de modo a entendermos que a pessoa idosa poderá, a partir dela, não apenas garantir seu direito ao estudo, como também receber uma atenção mais apropriada, que considere seus saberes e sonhos, e onde se estabeleça diálogo com os conteúdos curriculares, trazendo sentido a essa aprendizagem e ao processo de escolarização da pessoa idosa.

3.2 A EJA E A ESCOLARIZAÇÃO DOS IDOSOS

Aprender a ensinar com sentido é aprender a ensinar com um sonho na mente. A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho.

Gadotti (2003, p. 11).

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases do Ministério da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) que atende pessoas com mais de 15 anos que, por algum motivo, não conseguiram completar o ensino fundamental/médio. Ou seja, para a nossa Constituição, o público-alvo da EJA são aqueles que “[...] não tiveram acesso à idade própria” (Brasil, 1988, art. 208).

Entretanto, sua história é muito mais inquietante, se comparada à história da Educação Básica. Nessa modalidade, se cruzaram (e ainda se cruzam) “interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (Arroyo, 2005, p. 221).

Por conseguinte, essa temática nos remete à memória de quatro décadas atrás, nos chamando ou nos advertindo para uma realidade de exclusão dos jovens e adultos que se segue na atualidade (Arroyo, 2005; Santos; Silva, 2020; Di Pierro, 2022). Daí o porquê da trajetória da EJA no Brasil ter essa característica de luta constante, de militância, de resiliência e de muita resistência para se manter de pé enquanto modalidade de educação, sempre na busca de garantir o acesso a uma educação formal àquelas pessoas que, um dia, tiveram esse direito negado. São muitas as responsabilidades e demandas, de um lado, e, de outro, as esperanças e possibilidades (e, os conflitos, evidentemente!) que chegam à EJA, ao chão da escola. Esse fato nos coloca a refletir sobre as relações do professor-educador que tenham um compromisso político no que tange a questões que possam expressar sentido para a vida, sobretudo, de pessoas idosas, estudantes dessa modalidade, nas atividades planejadas para os currículos.

Através desse panorama, e considerando as diversidades do coletivo dos idosos, Cachioni e Todaro (2016) constatam, inclusive, que é um equívoco desmedido considerar a educação de idosos segundo a mesma visão utilizada em outras etapas da vida. Concordamos com as pesquisadoras e defendemos que os programas educacionais voltados a pessoas idosas devem ter, em seu bojo, conhecimentos específicos sobre as características desses sujeitos, os quais, por possuírem peculiaridades próprias, já carregam desenvolvimento e experiências acumuladas e, portanto, um certo grau de autonomia para decidirem a melhor maneira de aprender (a forma, o jeito etc.).

Ainda sobre o que apresentamos anteriormente, ressaltamos que a educação é um elemento significativo para a formação crítica da pessoa idosa e tem uma função determinante para que esta tenha qualidade de vida, se mantendo ativa, consciente de sua velhice. Por isso a importância de esses sujeitos não se sentirem excluídos! Diante desse contexto, Barros *et al.* (2021) enfatizam que:

[...] a própria nomenclatura da EJA, durante muito tempo, deixou de demarcar o lugar do estudante idoso (Diniz; Scocuglia; Prestes, 2010). O emprego da sigla EJAI, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, é relativamente recente entre nós, tendo sido introduzido no Brasil a partir das discussões nacionais e internacionais que concebem a Educação e a aprendizagem como um processo que se dá ao longo da vida. Para Serra e Furtado (2016), a inclusão escolar dos idosos ainda é um desafio (Barros *et al.*, 2021, p. 1121).

No entanto, não se trata apenas de substituir a sigla EJA por EJAI, é preciso garantir o acesso, de fato, e a continuidade de uma Educação para o decorrer da vida, dando visibilidade às pessoas idosas no cenário educativo.

No que diz respeito à EJA, esses conhecimentos estão relacionados ao desenvolvimento de uma prática educativa vinculada a um projeto de sociedade comprometido com o estranhamento das desigualdades sociais e da exclusão. É essa prática, pois, que não pode perder de vista a transformação dessa sociedade excludente, nem deixar de reconhecer a diversidade dos seus sujeitos, a multiplicidade de suas práticas e as mais variadas formas de inserção no mundo social, assim como suas trajetórias, suas necessidades e seus projetos de vida (Barros *et al.*, 2021).

Lembramos que a EJA, na sua função reparadora de promoção da alfabetização e de reposição da escolaridade que não foi realizada na infância e na adolescência, diz respeito a uma identificação, não apenas no Brasil, mas na América Latina, das elevadas taxas de analfabetismo e de contingentes populacionais com baixa escolaridade, ou cuja escolaridade teve má qualidade. Estes fatos comprometem não só o acesso ao mercado de trabalho, mas também à própria qualificação profissional, à renda, entre outros. Segundo Di Pierro (2022), o conceito hoje vigente na UNESCO no domínio internacional, aprovado inclusive nas conferências internacionais de educação de adultos, é muito mais amplo.

Em outras palavras, trata-se de um conceito de sistemas de educação ao longo da vida que estabeleçam uma ligação entre educação formal e informal, escolar e extraescolar, e que tenham muitas dimensões. Para a professora Di Pierro (2022), uma boa política da educação de adultos deve transcender o sentido de reparação apenas no que diz respeito à escolaridade não realizada. Isso porque, nos países do capitalismo central, mais desenvolvidos, a problemática

não é predominantemente essa, embora eles tenham uma educação reparatória mais voltada para os imigrantes, cuja língua materna é outra (Di Pierro, 2022).

A história oficial da EJA, é importante destacarmos, está imbricada com a história do lugar social próprio dos setores populares, conforme afirma Arroyo (2005). Dizendo de outro modo, trata-se de uma modalidade cujo tratamento é dado pelas elites aos adultos populares. Todavia, não nos esqueçamos de que o lugar social, político e cultural dentro das pretensões desses excluídos como sujeitos coletivos na diversidade de seus movimentos sociais e, também, o pensamento pedagógico progressista têm iluminado conhecimentos e práticas de educação de jovens e adultos extremamente avançados, criativos, além de promissores, nos últimos tempos.

Nesse contexto, Arroyo (2005, p. 221-222), evidencia que:

Essa história faz parte também da memória da EJA. É outra história na contramão da história oficial, com concepções e práticas por vezes paralelas e até frequentemente incorporada por administrações públicas voltadas para os interesses populares. A educação popular, um dos movimentos mais questionadores do pensamento pedagógico, nasce e se alimenta de projetos de educação de jovens e adultos colados a movimentos populares nos campos e nas cidades, em toda a América Latina. Administrações públicas estão assumindo essa herança sem descaracterizá-la. Olhando para a história da EJA, é fácil perceber que essa herança tem sido mais marcante do que a das políticas oficiais com concepções e práticas por vezes paralelas e até frequentemente incorporada por administrações públicas voltadas para os interesses populares.

Isso porque, para Arroyo (2005), a educação popular, por ser um dos movimentos mais questionadores do pensamento pedagógico, surge e se fortalece a partir de projetos de educação de jovens e adultos agregados a movimentos populares, tanto nos campos quanto nas cidades e em toda a América Latina. Para o autor, as Administrações Públicas têm assumido essa herança sem descaracterizá-la. Até porque, adverte Arroyo (2005, p. 225):

Minhas análises estão marcadas pela sensação de que não será fácil preservar esse rico legado popular em qualquer tentativa de inserir a EJA no corpo legal e tratá-la como um modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio. Ou os ensinos se redefinem radicalmente ou esse legado perde sua radicalidade.

Sendo assim, a EJA deveria ser mais envolvente, ir além da função reparadora da escolaridade que nossas políticas públicas contemplam (dando um tom de assistencialismo e “esquecendo” o direito constituído sobre uma educação de qualidade e que seja para todos e todas) e abarcar outras funções que deem vida às vozes, às histórias experienciadas ao longo da vida de cada pessoa idosa, com todas as diversidades que as compõem.

Existem dois grupos que foram precocemente excluídos dos seus direitos educativos. O primeiro deles é composto por pessoas mais idosas, com idade mais avançada, que viveram numa época em que o acesso à educação era mais difícil, principalmente nas zonas rurais. Nesse grupo, temos os analfabetos, com baixa escolaridade. O segundo grupo, heterogêneo, é composto por pessoas que abandonaram precocemente seus estudos devido a fatores extraescolares (fracasso na trajetória escolar, que foi interrompida, com sucessivas reprovações) e sociais (pobreza e necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho) (Di Pierro, 2022).

Sobre os sujeitos da EJA, estes ainda podem ser descritos a partir das questões legais, dos aspectos cognoscitivos e geracionais, no que tange às condições de classe social, de gênero, de raça/etnia, de origem (urbana ou rural), dos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos ou, ainda, “políticos em que se inserem os sujeitos estudantes da EJA e suas trajetórias de vida, pensando as especificidades e a diversidade destes sujeitos” (Santos; Silva, 2020, p. 2).

Segundo Santos e Silva (2020), a LDB (Brasil, 1996), em consonância com a Constituição Federal de 1988, expressa em seu artigo 37 uma primeira demarcação para situar quem seriam os sujeitos que compõem as classes da EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento de para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Brasil, 1996, art. 37).

Diante do exposto, é possível percebermos que o fato de não terem concluído os estudos na “idade própria” passa a ser um critério de identificação desses sujeitos, além de sua vinculação ao mundo do trabalho. Quanto à expressão “idade própria”, Santos e Silva (2020) problematizam-na, afirmando que há aí resquícios de uma concepção compensatória de educação de jovens e adultos que muito inspirou o ensino supletivo, já que era vista como dispositivo de reposição de estudos não realizados na infância ou mesmo na adolescência.

Ainda de acordo com Santos e Silva (2020), não há na literatura científica nenhum fundamento que sustente a tese de que exista uma idade apropriada para aprender. Por isso, uma educação capaz de responder a esse desafio tem de estar alicerçada no reconhecimento de que

jovens e adultos são sujeitos plenos de direito e de cultura e que, além disso, deve se inteirar das necessidades dos discentes, no que diz respeito à aprendizagem, no presente, e não ser voltada para as perdas do passado.

Enquanto pesquisadores, devemos ter um compromisso político ao nos reportarmos às questões que envolvem uma modalidade de educação tão peculiar. Devemos pensar, investigar as dificuldades que os sujeitos (de direito) da EJA enfrentam para seguirem estudando, intervir e refletir, a fim de que uma educação ideal, que assegure alegria, felicidade e bem-estar no espaço escolar, possa fazer parte da realidade da EJA. Ainda há situações delicadas referentes às inúmeras limitações por que passam pessoas idosas estudantes da dessa modalidade. Para Costa, Santos e Cunha Júnior (2021, p. 9):

[...] os sujeitos da EJA não encontram motivos que os faça estudar, pois os municípios não proporcionam condições de acesso e permanência ao processo de escolarização. Uma vez matriculado, o ensino na maioria das vezes não corresponde às expectativas do alunado, visto que os professores caminham sem um direcionamento. A escolarização oferecida não faz sentido com o mundo da vida experienciados por esses sujeitos.

Os sujeitos da EJA estão envoltos pela diversidade que os constitui a partir das diferenças que separam os sujeitos – “mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros” (Farias, 2009, p. 4). Portanto, as demandas necessárias para acolher todas as pessoas devem ser abordadas considerando o tempo presente e essa realidade no processo educativo formal.

Farias (2009) nos lembra, ainda, que é na diversidade constituinte da nossa nação que estão as características de ser, de pensar e de viver. Além de tudo isso, ainda há de se considerar tais características entre tensões e modos distintos na construção identitária, no que diz respeito tanto ao social quanto ao étnico racial e à cidadania. Nesse processo, os sujeitos dessa diversidade tentam dialogar entre si e, dentro das diferenças, buscam propostas políticas que incluam a todos, com suas especificidades, sem comprometer a coesão nacional, nem o direito Constituído de ser diferente.

Pensar sobre esses sujeitos, jovens, adultos e idosos, exige uma consideração dos anos vividos ao longo do processo histórico de escolarização. É importante, também, deixar de lado a percepção de que os estudantes são todos iguais, sair de uma visão generalista, homogeneizante e ultrapassar as categorias especulativas, que convencionam, quase sempre, características sobre esses sujeitos. Identificar a diversidade dentro da EJA é um dos grandes

desafios dessa modalidade de ensino, para que se possa proporcionar uma educação que tenha e que faça sentido para esses sujeitos.

Estes, por falta de conhecimentos que os identifiquem em suas peculiaridades, “passam a ser compreendidos não pelo que lhes falta, quando comparados às representações construídas em torno das categorias [...], mas, a partir das situações vivenciadas ao longo da vida que produzem subjetividades, saberes e modos diversos de existência” (Santos; Silva, 2020, p. 4). Cada pessoa idosa, por exemplo, que chega à sala de aula, traz consigo uma memória, um ideal de escolarização criado ao longo de sua vida, e com isso, certamente, espera ser atendida: são inúmeras expectativas e inseguranças, assim como é grande a vontade de aprender, de vivenciar o momento, entre outras.

Por esse viés, compreendemos a importância de ouvir as pessoas, conhecer suas subjetividades, dar-lhes a oportunidade, inclusive, de partilharem seus conhecimentos acumulados ao longo da vida, os quais cada uma tem construído no seu processo histórico. Para mais, Santos e Silva (2020) observam que, em meio às referências que aproximam os sujeitos, há inúmeras vivências e experiências de exclusão social nas trajetórias escolares interrompidas, cujos processos se deram também na escola.

Some-se a isso o fato destas, em sua maioria, serem pessoas trabalhadoras, oriundas das classes populares, que carregam projetos e sonhos de estudar e de adquirir os saberes sistematizados pelos currículos escolares, considerados por eles como socialmente relevantes em meio às semelhanças, paralelamente, há as diversidades nas turmas que constituem a EJA, como os diversos saberes que foram produzidos em outros espaços não formais, os interesses que motivam os sujeitos a retornarem aos estudos e a questão geracional, apenas para citar alguns exemplos.

Entre tantos desafios, para manter a EJA viva e poder oportunizar a escolarização de educandos mais velhos, em especial, está o de avançar, em termos de problematização, de questionamentos e reflexões sobre quem são os sujeitos envolvidos nesta modalidade de Educação Básica, de estudos que tragam questões compatíveis à diversidade que a compõem. É preciso, pois, levar ao conhecimento dos próprios educandos a garantia do respeito ao diferente, a consciência de que as diferenças existem, como, por exemplo, nos sentidos de etnia, de estudantes com necessidades especiais, da diversidade religiosa, de indivíduos LGBTQI+. São olhares “necessários e que se apresentam como possibilidade de ampliar as investigações nessa área”, como concluíram Santos e Silva (2020, p. 18).

Conforme se lê nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA – Parecer da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2000 –, “Adulto é o ente humano já inteiramente

crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso” (Brasil, 2000, p. 8). Este parecer, segundo entendemos, não confere à pessoa idosa uma categoria própria. Contudo, apesar da inclusão da pessoa idosa na EJA, percebe-se que caracterizá-lo apenas como adulto não contempla suas necessidades educacionais e suas respectivas demandas. Esse é um dos inúmeros desafios da educação, isto é, a necessidade de reavaliar a questão da centralidade dos sujeitos e entender os estudantes como seres humanos imbricados por características singulares e sociais. Reforçamos que é no aspecto social que vemos a marca e a especificidade da EJA: política de direito.

Santos e Silva (2020) chamam atenção para esse desafio, nos convidando a refletirmos sobre os sujeitos que estudam na EJA, para que não nos esqueçamos do aspecto cognitivo, mas também que este deve estar dentro de um processo histórico de escolarização. Somado a isso, temos outra tarefa, que é o trabalho de desconstrução da percepção homogênea sobre quem são esses estudantes: ultrapassar as categorias abstratas de “jovem” e “adulto”, para as quais se convencionam características e lugares sociais. A partir dessas considerações, e conciliando-as com a percepção dos sujeitos, é possível compreendermos a diversidade das temáticas vinculadas a essa categoria.

É importante destacarmos que, segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, os obstáculos postos na sociedade, no que se refere à falta da leitura e da escrita, em muito prejudicam a qualidade de vida das pessoas, em especial a de jovens, de adultos e, notoriamente, de idosos. Não saber ler e escrever forma, por assim dizermos, um hiato cada vez mais evidente em nossa sociedade, que, infelizmente, guarda e ainda vive uma história de exclusão. No momento presente, já enunciado no referido Parecer como “o século do conhecimento”, quanto mais saberes e competências tiver, mais habilitada a pessoa está para a vida e para o trabalho. Cabe lembrar que os desafios da EJA não são fáceis e, por isso, como aventa Di Pierro (2005, p. 1120):

[...] a educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado [...], mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, perguntando quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente.

Todavia, enquanto houver a negação do analfabetismo, haverá também mais exclusão e menos qualidade de vida, pois, menos pertencimento sentirá o sujeito em seu convívio social. Nesse caso, quando falamos em educação para idosos, nos referimos a uma educação emancipatória e, por esta natureza, que seja reflexiva, que abra um leque de possibilidades, de oportunidades para que a pessoa idosa possa se reorganizar e consiga:

[...] escolher e criar novos caminhos, sem, contudo afastar da perspectiva crítica; ou seja, se essa educação esteja contribuindo para a resolução das desigualdades sociais que muitos idosos vivenciam no dia a dia e, assim, espera-se que através dessa educação emancipatória haja resultados de empoderamento do sujeito dessa educação – o idoso, como apontava o educador Paulo Freire (1979, 1992) (Carvalho, 2020, p. 15).

Nesse sentido, Carvalho (2020), ainda dá ênfase à educação de pessoas idosas como sendo constituída por um dos mais importantes instrumentos que elas têm para a manutenção de suas competências mental e social e para a construção da sua autonomia. Além disso, a educação atua como desmistificadora de preconceitos, na valorização mútua entre idosos e sociedade. Outrossim, a educação possibilita vínculos e engajamento que corroboram um envelhecimento mais significativo e, portanto, mais saudável.

Isso significa que tal instrumento é capaz de “promover a (re)inserção da pessoa idosa, independente do gênero e condição social na sociedade, a mesma que o descarta pelo envelhecimento, tem encontrado na Educação dos Idosos o eixo central para novos aprendizados e programas educativos” (Carvalho, 2020, p. 16). Contudo, é importante destacarmos o que se lê, no prefácio ao livro da autora, acerca do Estatuto do Idoso:

O Estatuto do Idoso desde 2003 (Art. 22.) determina que sejam inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento nos diversos níveis de ensino formal. O que comprovamos atualmente é que não dispomos destes conteúdos na totalidade nem mesmo dos cursos da área de saúde. Como esperar que as pessoas se preparem para envelhecer ou que os profissionais de saúde estejam adequadamente preparados para cuidar daqueles que envelhecem? (Carvalho, 2020, p. 16).

Tal questão diz respeito aos processos que representam não só o envelhecimento de cunho biológico, psicológico ou referentes a aspectos socioculturais, por exemplo, mas, sobretudo, a dinâmica da própria aprendizagem. Em função disso, lembremos sempre que a trajetória humana, no sentido do ciclo vital, é construída culturalmente, porém, cada indivíduo tem uma forma singular de ser, sua própria história, um estilo de vida próprio e, portanto, um modo peculiar de envelhecimento.

No livro *Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões*, Cachioni e Todaro (2016, p. 176) atestam que:

Quanto aos jovens e adultos, sabe-se que são, basicamente, “não crianças” e, por este motivo, não podem ser vítimas de métodos e materiais infantilizados. Todaro e Lima (2010) constataram, em pesquisa, uma inadequação da organização dos espaços escolares, do uso do tempo e dos materiais didáticos, que infantilizam os aprendizes. Além disso, os preconceitos dos educadores em relação a esses alunos são uma constante que, na visão dessas autoras, precisa ser analisada e levada em consideração quando da proposição de alternativas metodológicas.

Recordamos a importância e a necessidade do profissional de EJA – e, principalmente, da educação de pessoas idosas, como ressaltam Scortegagna e Souza (2020) –, além de ter uma formação superior contemplativa no que se refere às nuances de um público específico, estar atento às formações continuadas, a fim de que a pessoa idosa tenha uma atenção adequada, respeitosa e que a estimule em seu processo de aquisição de conhecimento, sem que a vejam como “criança”. Isso apenas para dizer o mínimo, pois educar este grupo requer, também, conhecimentos específicos sobre a velhice.

A função de alfabetizar é do pedagogo, que, historicamente, apresenta uma formação mais voltada à infância e à adolescência, como alertam Cachioni e Todaro (2016). A velhice, porém, não é apenas um tempo “sem obrigações”, em que não é mais preciso cumprir horários, se preocupar com filhos, entre outras coisas que possam inclusive estimular a volta aos bancos escolares. Portanto, é preciso se pensar em um elemento mais forte, conforme a observação de Coura e Soares (2011, p. 44), “que venha do interior de cada uma dessas pessoas [...]”. O fato é que essas pessoas têm na EJA, hoje, o lugar destinado à realização da escolarização.

Nesse sentido, pode ser visto no parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das diretrizes curriculares para a EJA, que esta possui uma função reparadora, a partir da garantia ao sujeito do direito à educação e à cultura do tempo presente, bem como uma função equalizadora, quando parte do princípio da oportunidade de distribuir os bens sociais, como a leitura, a escrita e a cultura digital ou tecnológica.

Esse parecer apresenta, nesse íterim, a preocupação com as pessoas da Terceira Idade, “demonstrando que a EJA é o espaço destinado para levar o direito à educação” (Coura; Soares, 2011, p. 42). Vale sempre repetir que este é um direito antes negado a essas pessoas. O parecer outrora referido destaca a EJA como sendo uma promessa de desenvolvimento para todas as pessoas, de todas as idades, no que concerne à atualização de conhecimentos, ao compartilhar de habilidades e experiências, bem como ao acesso a novas culturas e ao trabalho.

Além das funções supracitadas, há também a função qualificadora, que figura o próprio sentido da EJA, na medida em que pode proporcionar a atualização qualificada do conhecimento por toda a vida. A função “qualificar” parte da assertiva do caráter incompleto do ser humano (Brasil, 2000). Dessa forma, a EJA é de grande relevância para a população brasileira, “pois ela se caracteriza como o resgate de uma enorme dívida social e capaz de transformar muitas realidades” (Farias; Ireland; Silva, 2018, p. 153), como no caso dos idosos que procuram a escola.

Podemos enumerar alguns motivos que levam esses sujeitos idosos à EJA: sonhos, desejo de ler, de se sentirem pertencentes ao mundo, de saberem se colocar em questões que

lhes são apresentadas, como pagarem contas, receberem seu próprio dinheiro junto ao banco, fazerem leituras na igreja ou mesmo na escola e, principalmente, de entenderem do que trata um texto, associando a leitura à realidade. Dentro da vivência diária, podemos ainda citar exemplos como pegar ônibus, dar uma medicação a alguém, como um neto, entre outros, como a própria carência e a necessidade afetiva, por exemplo.

É possível sentirmos um pouco do que foi descrito acima no depoimento de Cirley da Silva Girard¹³, 65 anos, aluna do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), que, depois de formar os filhos e os netos, voltou a estudar pelo prazer de aprender a ler e a escrever: “Deus me deu muitos dons: bordar, costurar, fazer crochê. Faço de tudo, mas faltou o dom de ler e escrever. Até já leio um pouco, mas falta escrever [...]”. São muitos os aspectos que envolvem o viver, os sentidos e os significados dentro e fora da vida do ser humano (singular e coletivo), independentemente de sua idade.

Relevante se faz, ainda, destacarmos que a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, insere-se no princípio de que toda e qualquer educação tem como objetivo o desenvolvimento da pessoa e seu preparo visando não só a qualificação para o trabalho, mas também sua cidadania (Brasil, 1988, art. 205; 1996). Ela compreende etapas destinadas a jovens e adultos(as), a partir dos 15 anos de idade, que não concluíram o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano); e, a partir dos 18 anos, para aqueles que não concluíram o ensino médio.

Portanto, possibilitar o acesso à educação para uma parcela da população que, em algum tempo de sua vida, teve seu direito de estudar retirado poderá diminuir as desigualdades – pelo menos as desigualdades sociais, ainda evidentes em nosso país. Apesar do direito instituído, este ainda não se vê na prática. É imprescindível a adoção de políticas públicas e de programas com o objetivo incentivar e conscientizar escolas, alunos e professores sobre a importância que a leitura possui para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade.

Não é de hoje que se sabe a importância da leitura para a formação de indivíduos conscientes, críticos e conhecedores das singularidades que contextualizam as diversas dimensões do e no mundo. A EJA, ressaltamos, não deve ser entendida simplesmente como um ato assistencialista ou mesmo como atividade compensatória. Pelo contrário, é preciso que a sociedade perceba e cobre investimentos e interesses do poder público para que se invista em práticas pedagógicas que possam, de fato, contribuir para o desenvolvimento crítico dos educandos. Isso porque, como argumenta Brandão (2005, p. 10), a “[...] educação deve ser um

¹³ Entrevista realizada por Fernanda Fernandes, na plataforma MultiRio.

ato coletivo, solidário — um ato de amor, [...] porque educar é uma tarefa de troca entre pessoas”.

O sistema educacional, durante muito tempo, estruturou-se com foco apenas em crianças e, no máximo, em jovens. Com essa prática, havia claramente uma negação da possibilidade de uma aprendizagem enquanto processo permanente, que considerasse o homem como um ser de relação e, por isso mesmo, um ser sempre em busca de conhecimentos. Hoje, a educação vem reconhecendo a necessidade de o idoso compreender que a velhice pode ser um momento de ganhos, de aquisição de conhecimentos, entre outras benesses. Por conseguinte, o sujeito poderá ser protagonista do seu próprio processo de envelhecimento. É possível que, no processo de escolarização, a pessoa idosa consiga, inclusive, ressignificar sua vida, encontrando um sentido de vida em que, como nos lembra Frankl (2008, p. 7), “[q]uem tem por que viver pode suportar quase qualquer como”.

Em outros termos, ao encontrarmos um sentido para nossas vidas (um propósito, uma razão para seguirmos vivendo apesar das adversidades), seguiremos transformando os aspectos, antes vistos como negativos, em uma nova prática de vida, com pensamentos construtivos. Isso porque preencheremos o vazio que antes havia: o vazio existencial.

Com esse entendimento, lembramos que estudos têm revelado contribuições importantes a partir da intervenção educativa de pessoas idosas, como também têm discutido a relevância da educação para o desenvolvimento da satisfação dessas pessoas. Exemplo disso pode ser percebido no trabalho de Barros *et al.* (2021, p. 13), que afirmam:

A escolarização favorece a situação econômica e fornece recursos para que o indivíduo possa preparar-se melhor para envelhecer e compensar as perdas decorrentes do processo. É imprescindível que políticas de educação sejam implementadas para beneficiar os adultos que não tiveram acesso à escola e para evitar que outras pessoas fiquem na mesma situação, no futuro.

Como podemos apreender desse estudo, o processo de escolarização pode funcionar como uma ferramenta na construção de novos conhecimentos e oportunidades para que esse estudante idoso encontre bem-estar não apenas no sentido intelectual, mas também no físico, no emocional e no social (Barros *et al.*, 2021).

Nesse mesmo sentido, as pesquisadoras Cachioni e Neri (2004b, p. 48) enfatizam que: “na frequência aos bancos escolares, os idosos têm a chance de encontrar alternativas dinâmicas de auto desenvolvimento e atualização”. Um indicador disso pode ser visto no trabalho de Machado e Laffin (2022), que, através dos dados coletados, identificaram que os estudantes idosos frequentadores da EJA no Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) da Universidade

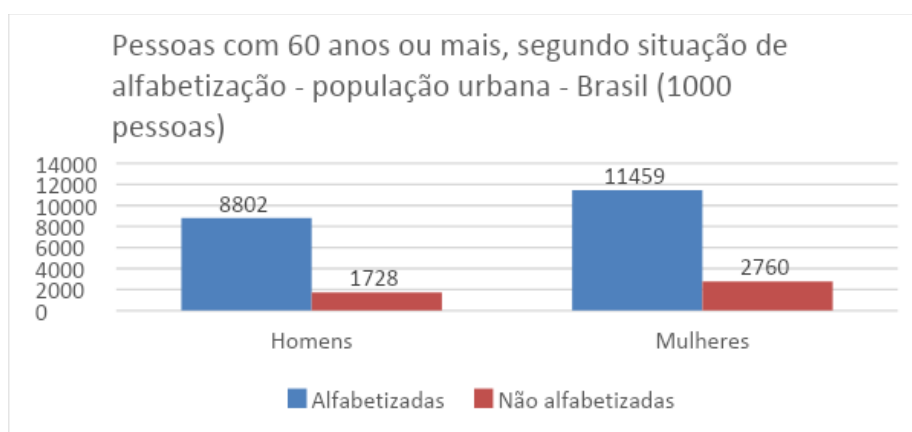
Federal de Santa Catarina (UFSC) são, em sua maioria, pessoas que se distanciaram do sistema regular de ensino.

Os motivos para que tomassem essa atitude são diversos e relatados pelos participantes da pesquisa, que se podem resumir como “pelas circunstâncias da vida”. Logo, a EJA, nessa fase da vida dessas pessoas, veio como possibilidade de início ou de continuidade aos estudos, “mas principalmente foi o momento em que estavam dispostos a pensar e a agir conforme as suas vontades” (Machado; Laffin, 2022, p. 13).

A seguir, apresentamos mais alguns dados para nos aproximarmos da realidade desses sujeitos sobre os quais estamos tratando, bem como da sua relação com a questão da alfabetização.

De acordo com dados do IBGE (2015), sistematizados na Figura 2, na população urbana, existem mais homens alfabetizados do que não alfabetizados, sendo os quantitativos, respectivamente, de 8.802 e 1.728. Transformando-se esse valor em percentagem, há 83,6% de indivíduos do sexo masculino alfabetizados, um valor alto, que mostra um fenômeno positivo. Já em relação às mulheres da zona urbana, existem 11.459 alfabetizadas e, em contrapartida, 2.760 não alfabetizadas; ou seja, 80,6% possuem alfabetização, enquanto 19,4% não. Assim, é possível percebermos que, na zona urbana, existe um somatório maior de alfabetizados.

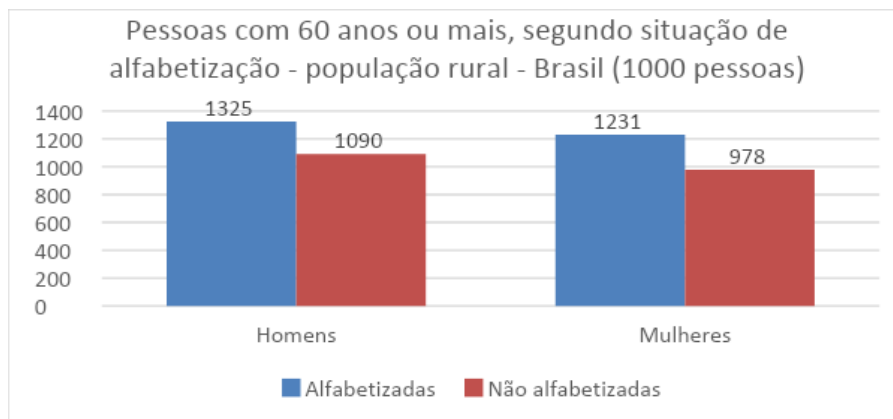
Figura 2 – Situação de alfabetização de pessoas com mais de 60 anos na população urbana do Brasil.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2015).

De encontro com a Figura 2, a Figura 3 traz dados referentes à população rural e mostramos valores bem próximos entre a dicotomia do ser e não ser alfabetizado para ambos os sexos. Tem-se um total de 1.325 (54,9%) homens alfabetizados, enquanto, num valor próximo, há 1.090 (45,1%) não alfabetizados. E, no que diz respeito à quantidade de mulheres, há 1.231 (55,7%) alfabetizadas e 978 (44,3%) não alfabetizadas.

Figura 3 – Situação de alfabetização de pessoas com mais de 60 anos na população rural do Brasil.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2015).

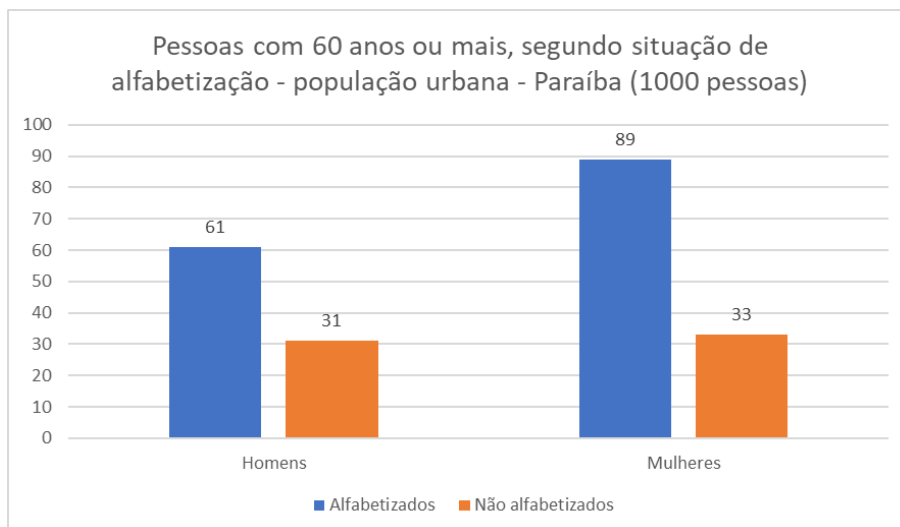
É importante deixarmos claro que, ao trazermos os dados de alfabetizados e não alfabetizados das áreas rural e urbana no nosso país, tivemos a intenção de trazer uma visão panorâmica desses dois gráficos, até mesmo para refletirmos um pouco sobre os “dois brasis” ainda existentes atualmente, quando verificamos os lugares de maior carência do direito à educação (efetivado): à leitura, à escolarização e à qualidade de vida. Para tanto, podemos citar Lambert (1967, p. 101), que esclarece a expressão tão significativamente dicotômica:

Se há uma só cultura e uma só nacionalidade de que se orgulham os brasileiros, essa cultura única tem dois aspectos, ou melhor, dois níveis bem diferentes. Os brasileiros estão divididos em dois sistemas de organização econômica e social, diferentes nos níveis como nos métodos de vida. Essas duas sociedades não evoluíram no mesmo ritmo e não atingiram a mesma fase; não estão separadas por uma diferença de natureza, mas por diferenças de idade.

Em outras palavras, ainda há uma desigualdade na “balança” entre a população rural e a população urbana. A população rural ainda se mostra com mais dificuldade ao acesso de seu direito constitucional à educação. “Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia” (Brasil, 2000, p. 1).

Com o intuito de mostrarmos a situação específica do estado da Paraíba, vejamos a Figura 4:

Figura 4 – Situação de alfabetização de pessoas com mais de 60 anos na população urbana da Paraíba.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2015).

Ao analisarmos a situação de alfabetização na zona urbana da Paraíba, temos que, de 1.000 pessoas com mais de 60 anos, 61 homens são alfabetizados e 31 não são alfabetizados; enquanto 89 mulheres são alfabetizadas e 33 se mantêm não alfabetizadas. Dessa forma, o analfabetismo se mostra ainda resistente e, por isso, há, no que conseguimos entender, a necessidade de se ampliarem as condições de estudos da EJA, além das metodologias fundamentadas na concepção dialógica (Freire, 1987), para que, assim, possamos alcançar mais e mais o maior número de alfabetizandos(as).

Quanto às pessoas escolarizadas, mesmo que em 2022 o número de matrículas em EJA aponte para pessoas com 40 anos ou mais, conforme os dados apresentados na próxima seção, veremos que não se pode ter certeza de que esses mesmos números correspondam à quantidade exata de escolarizados no referido ano.

3.3 A EDUCAÇÃO DA PESSOA IDOSA CONTEXTUALIZADA

Ao considerar a educação um fenômeno próprio dos seres humanos, devemos começar por reconhecer que não há como procurar o seu sentido, sem refletir acerca da existencialidade humana, isto é, precisa-se compreender a educação a partir das relações humanas vivenciadas “com” e “no” mundo, sobretudo porque a educação é, sem dúvida, experiência universal essencialmente constitutiva do homem engajado efetivamente no mundo.

Silva Filho (2009, p. 301).

A educação, sendo um ato humano, por exclusividade, deve pensar suas nuances com cuidado e refletir sobre a educação da pessoa idosa em todos os seus vieses: o educando idoso precisa ser visto em sua integralidade, principalmente por ser ele, em primeiro lugar, um ser de relações, engajado, em tese, *no* e *com* o mundo. Sob essa perspectiva, a Gerontologia tem contribuído na quebra do estigma envolvendo a velhice como se esta tivesse apenas duas características (doenças e finitude da vida), mostrando que, muito pelo contrário, a velhice é um universo amplo e subjetivo. Contudo, como pontuado por Carvalho (2004, p. 20):

A falta de informações sobre os idosos e o processo de envelhecimento humano são determinantes na sua exclusão, o que mostra a necessidade de preparar os jovens para que eles possam conceber de forma natural essa etapa da vida, respeitando-a antecipadamente no próprio contexto. O envelhecimento humano é uma fase do desenvolvimento acompanhada por modificações psicológicas, orgânicas e psico-emocionais inerentes a esse período, mas concepções errôneas contribuíram para a construção e disseminação de representações sociais negativas para os idosos, que foram sendo discriminados e excluídos através dos tempos.

Por ser a Gerontologia uma área interdisciplinar, há, nesta, a discussão sobre quais devem ser os conteúdos e a configuração de uma educação voltada para pessoas idosas, e sobre como devem ser organizados os recursos humanos essenciais para realizá-la a partir da compreensão do processo de envelhecimento. É interessante percebermos que a interdisciplinaridade existente na educação gerontológica tem o objetivo de unificar o saber, o que repercute não só no ensino, como na pesquisa e na extensão.

Carvalho (2004) ainda inclui em sua defesa a necessidade de já se ter nos currículos básicos conceitos referentes ao envelhecimento. Isso porque tais conceitos estão associados à morfologia e à fisiologia, com alterações já esperadas para as várias etapas da vida. É importante saber que o envelhecimento saudável e ativo reúne várias dimensões da vida, para além da física, considerando também a mental, a espiritual e a social.

Cachioni e Neri (2004a) elencam a interdisciplinaridade como um dever base da educação permanente, trazendo a consideração de que as pessoas idosas são arquivos vivos, são pessoas possuidoras de uma história, de conhecimentos constituídos ao longo da vida, e que nada disso pode ser desprezado, devendo, sobremaneira, ser aproveitado para adequação de conteúdos e métodos conforme as necessidades/peculiaridades de cada um e de todos esses sujeitos idosos, pensando-se ainda numa sociedade que envelhece a cada dia. Tendo em vista, nesse horizonte da educação gerontológica, a possibilidade de o estudante idoso vivenciar, quando possível, situações frutíferas de aprendizagens, há, também, nessa recriação didática e

pedagógica, a possibilidade objetiva da pessoa idosa ressignificar a sua vida, conquistando, com isso, autonomia e melhor qualidade de vida.

Nesse ponto, advogamos em explorar também o conceito de andragogia, que diz respeito a um caminho educacional em que se busca uma compreensão melhor e mais aprofundada da pessoa adulta. A andragogia pode ser considerada tanto uma teoria quanto um método de ensino, onde se reverbera um conjunto de trocas de conhecimentos numa relação envolvendo o facilitador desses conhecimentos e o estudante adulto, com suas experiências de vida (Hamze, 2008). Ou seja, no modelo andragógico, a responsabilidade da aprendizagem passa a ser do compartilhamento entre professor e aluno, tendo como fundamento o “aprender fazendo” (Carvalho *et al.*, 2010).

Todas as formas de se pensar o ensino e o aprendizado da pessoa idosa são bastante salutares, numa sociedade capitalista, onde o “ser velho” é estar numa luta pela sobrevivência. Não podemos nos esquecer de que as pessoas velhas são a fonte de onde jorra o âmago da cultura, e é especialmente nelas que encontramos a conservação do passado, como disse Marilena Chauí na apresentação da obra *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos* (Bosi, 1979). Ao trabalhar com lembranças dos velhos, Bosi (1979) frisa que falar sobre elas implica mexer em questões culturais – entraves que, muitas vezes, estão relacionados ao mercado do consumo e às políticas públicas.

Entretanto, é mister salientarmos que a humanidade passou por diversas transformações, entre elas o envelhecimento das populações, sendo este um processo que age, ao mesmo tempo, de forma generalizada e definitiva, e que tem se acelerado designadamente. Segundo a OMS (2005), a população mundial acima de 60 anos passará de 841 milhões para 2 bilhões até o ano de 2050. Chama atenção o fato de que 80% dos sujeitos idosos viverão em países de renda baixa e média, conforme asseveram Barros *et al.* (2021).

Nessa perspectiva, a educação pode favorecer o desenvolvimento em todas as questões que são experienciadas na vida, além do direito constituído para esse fim. Como resultado, e partindo do princípio de que a educação é um processo vivo e permanente, o educando passa a ter plenas condições de compreender o mundo em que está inserido não como uma reprodução ou um reflexo, apenas, mas exatamente como o é. A educação instrumentaliza a reflexão sobre dificuldades e limitações, colocando o homem frente a sua própria imagem, permitindo, nesse movimento, que o sujeito olhe para si mesmo enquanto ser social e, como tal, se compreenda na qualidade de um ser inacabado, que necessita de constante formação e conhecimento (Scortegagna, 2016; Jacon, 2019).

Tal formação deve estar imersa em sentido para que se possa encorajar e revigorar o cotidiano da pessoa idosa na escola e, desse modo, para que esta possa entender e se sentir parte do processo histórico. A compreensão de que, por exemplo, sua aposentadoria não é um favor ou uma esmola, mas, sim, resultado da sua força de trabalho só pode acontecer na medida em que haja espaço para o conhecimento e a reflexão crítica a respeito dessa questão. Como observa Bosi (1994, p. 80): “Talvez seja esse um remédio contra os danos do tempo. Esgotada sua força de trabalho, o idoso sente-se um pária, e é comum que o escutemos agradecendo sua aposentadoria como um favor ou esmola”. O sentimento de pertença ao mundo, aos seus direitos, certamente traz sentidos e significados às suas vidas.

Nos reportamos a Scortegagna (2016) para recordar, aqui, que a participação social não se restringe apenas à integração do sujeito no mundo socializado: ela expressa a compreensão do sentido de se estar presente no contexto social. Assim, à medida que o indivíduo adquire a consciência de si, passa então a perceber elementos capazes de inseri-lo no contexto social, tendo clareza do que é a sociedade, de como ela se constitui e, principalmente, de que o sujeito passa a ser capaz de fazer, de refazer, de constituir-se, de reconstruir-se, entre outras ações, conforme vai tomando ciência de sua existência no mundo.

A educação aflora como auxílio importante na estruturação de uma sociedade mais justa, menos desigual e que não apenas reconheça as pessoas idosas como sujeitos de direitos, mas, para além disso, que os veja e trate como pessoas humanas, com potencialidades e com uma bagagem de conhecimentos acumulados ao longo dos anos. Esses conhecimentos, se bem acolhidos na sala de aula, podem trazer uma troca rica de aprendizado e de ensino, tanto para discentes como para docentes. Como afirma Gadotti (2009, p. 14), “a educação, independentemente da idade, é um direito social e humano”.

O direito à educação de pessoas idosas deve ser pensado cuidadosamente, pois viver já é, em si mesmo, um processo complexo, mas este deve ser experienciado com intensidade e, nesse contexto, a educação deve fazer sentido, deve ser um motivo para que essas pessoas se sintam bem, cada vez mais vivas, mais alegres, principalmente na relação com o outro. Foi assim, embasada nessas premissas, que a pesquisadora Cosmo (2020, p. 19) justificou a importância de sua tese: “É pelo direito à escolarização de todos, acreditando na vida que pulsa, nas políticas públicas que tornam acessíveis o direito à escolarização hospitalar [...]”. Nos unimos à postura dessa autora, pois, concordamos que toda pessoa tem direito à educação enquanto vida tem. Nessa mesma linha, fortalecemos essa defesa retomando Frankl (2008), para quem o ser humano é capaz de conceber sentido de sua existência até o momento de seu último suspiro.

Lembremo-nos, ainda, que não devemos duvidar da capacidade de um(a) estudante idoso(a) em aprender. A partir dos incentivos e estímulos recebidos, o processo de aprendizagem irá transcorrer significativamente. O valor da educação, enfatizamos, reside naquilo em que esta pode atingir e contribuir para a transformação da sociedade (Scortegagna, 2016; Jacon, 2019), e é por esse motivo que a educação tem de ser corajosa, devendo estar pautada numa proposta que gere reflexão acerca de todas as coisas do mundo, oportunizando, além da reflexão dos(as) educandos(as) sobre seu próprio poder de refletir, acima de tudo, um instrumento para o desenvolvimento do poder individual e coletivo, para que possam se libertar das amarras que, possivelmente, ainda os aprisionam.

Na definição de Paulo Freire, deve ser uma educação que leve “em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização” (Freire, 1967, p. 57). É preciso entender que não basta apenas ler: as pessoas precisam saber usufruir dessa leitura e dessa escrita, fazer uso desse conhecimento no sentido prático e, com isso, se sentir inseridas e pertencentes à sociedade em que vivem. Quando nos reportamos aos dados, percebemos, pois, que as taxas de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos de idade representam 11,3 milhões de analfabetos (6,8% do total), estimativamente, no Brasil (Tokarnia, 2020). Devemos refletir sobre essa realidade, não perdendo de vista a própria qualidade de vida (ou melhor, a falta desta!) da parcela da população carente da leitura e de sentido para sua vida.

A alfabetização é um elemento significativo para a condição de cidadão (ainda que a idade do sujeito esteja avançada!) e, por essa razão, não pode se basear em memorizações, por exemplo. A leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma a fazer sentido para o educando, enquanto um processo no qual haja construção de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita com a participação do aluno, sobretudo. A partir disso, devem-se criar situações oportunidades no sentido da reflexão sobre o que se lê e o que se escreve, numa construção conceitual, contínua, elaborada concomitantemente dentro e fora da sala de aula.

Para Santos *et al.* (2016), quando, através da convivência diária, há a utilização de rótulos de embalagens, símbolos, propagandas, cartazes, nomes de ruas, receitas, cartas fichas, jornais, revistas, entre outros, permite-se que o sujeito estabeleça uma relação com o texto escrito, problematizando e procurando compreender o significado – até porque, mesmo antes de estarem em um processo sistemático de alfabetização, este certamente já vivenciou alguma situação de leitura e de escrita, a qual contribui para o desenvolvimento do educando em seu processo de letramento.

Considerando tal afirmação de Santos *et al.* (2016), uma questão nos chama atenção: será que os alfabetizados e as alfabetizadas que engendram as estatísticas atuais de fato leem e conseguem viver fazendo uso dessa leitura em suas vidas, conforme suas demandas diárias, corriqueiras? Ou será que estes fazem parte dos então classificados como *analfabetos funcionais*, justamente por terem passado por experiências de alfabetização malsucedidas, como aquelas lembradas por Abreu e Rosa (2021), por exemplo?

Só para rememorarmos, de acordo com o IBGE, o termo “analfabeto funcional” diz respeito àquelas pessoas com 20 anos de idade ou mais que possuem menos de quatro anos de escolaridade. Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)¹⁴, o analfabeto funcional é a pessoa que, apesar de ler e escrever, não possui aptidões satisfatórias na realização de tarefas tidas como simples em seu cotidiano, seja no sentido profissional, seja no sentido pessoal.

Nesse cenário, ainda que timidamente, já se percebe um movimento de desconstrução de certos estereótipos lançados a idosos que nutrem o desejo e o direito de estudar. Isso torna ainda mais imprescindível a presença de políticas públicas que assegurem tal concretização. Além disso, implica colocarmos no cerne da questão a alfabetização, inclusive, de pessoas mais velhas, uma vez que devemos sempre nos lembrar de que ninguém é analfabeto porque decidiu ser assim, porque foi predestinado, ou algo parecido; pelo contrário, o analfabetismo é uma consequência das condições objetivas em que o sujeito se encontra.

Cabe dizermos que o analfabetismo não é uma enfermidade a ser erradicada, mas é por meio da alfabetização e da educação, enquanto ação cultural, que pode haver transformação de cada sujeito, e da sociedade. Segundo Freire (1987, p. 10), “[t]alvez seja esse o sentido mais exato da alfabetização: aprendendo a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”. É a partir das representações surgidas em sua consciência que o sujeito poderá dar e ressignificar sentidos em seu processo de existência *no* e *com* o mundo.

A alfabetização é um processo, nesses moldes, que precisa se fundamentar na prática social do educando sem distinção de idade, onde aprendizagem e leitura e escrita se tornem um ato criador, à medida que se pratica, se problematiza e, conseqüentemente, se avança no processo de libertação. Quando Freire (1989) traz em seus estudos aspectos cruciais sobre a importância do ato de ler, ele ressalta que não quer ser enfadonho ao insistir exaustivamente

¹⁴ O INAF é uma pesquisa feita pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, contando com o apoio do IBOPE Inteligência, cuja finalidade é mensurar a proporção de alfabetismo da população brasileira com idade entre 15 e 64 anos, avaliando as suas capacidades e práticas de escrita, leitura e matemática aplicadas ao cotidiano.

em questões já mencionadas, em outras ocasiões, sobre o problema da alfabetização. No entanto, mesmo correndo o risco de ser repetitivo, o autor nos chama atenção para o que denomina “prática e compreensão crítica da alfabetização, em oposição à ingênua e à ‘astuta’” (Freire, 1989, p. 15), sendo as duas últimas distintas, do ponto de vista objetivo. Porém, conforme o educador, elas se distinguem quanto à subjetividade de seus agentes.

Diante disso, pensamos na maneira pela qual a sociedade vem se estruturando em relação ao crescimento da população idosa e da parcela que ainda sonha em se alfabetizar/escolarizar, mesmo com a idade já avançada. Por esse ângulo, se faz necessária “a compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura” (Freire, 1989, p. 15). Conforme este pensamento, inferimos que a consciência ingênua diminui a capacidade do ser humano de pensar criticamente, vendo tudo de maneira imutável ou estaticamente.

Contudo, a questão a ser refletida repousa num desafio que nos inquieta e até nos assusta, mas que nos instiga a pensar nas questões materiais e objetivas de uma escola, dentro da modalidade que defendemos (EJA), apta para a inserção de estudantes com mais de 60 anos de idade. De igual maneira, é preciso que haja estruturas coerentes com as especificidades de cada um(a) e de todos(as) para acolhê-los(as) no processo de sua escolarização, onde sejam respeitados seus saberes constituídos e construídos na prática coletiva diariamente.

Só dessa forma, portanto, poderemos aumentar as pesquisas, provocar as políticas públicas a colocarem na pauta da educação o caminho que a EJA ainda tem a percorrer, tanto com relação à sua (re)estruturação quanto no que diz respeito à dependência cada vez maior desse apoio, para que contribuam na melhoria da modalidade e, conseqüentemente, na qualidade da oferta do ensino. É assim que compreendemos o chão de uma escola: como um terreno fértil, como um campo de possibilidades com meios adequados e urgentes na promoção de uma educação, principalmente, voltada para um público tão específico, que foque na qualidade de vida.

Além disso, temos de reconhecer que a imagem do(a) velho(a) como uma pessoa apenas à espera da morte, “sem vida”, marginalizada, incapaz de aprender e de se desenvolver e que vive um tempo de ausências tem perdido espaço para outras concepções, graças às visibilidades dadas a esse segmento que “quase já não tem mais tempo de esperar pelo resgate: os idosos” (Abreu; Rosa, 2021, p. 9). Através de pesquisas e de práticas tangíveis, a história de pessoas idosas vem ganhando visibilidade e sendo reescrita pelas vias jurídicas, por meio de direitos adquiridos e, também, por segmentos educacionais, como as universidades para terceira idade e a EJA, por exemplo.

Abreu e Rosa (2021), em um de seus estudos sobre a EJA, intitulado *A Alfabetização de idosos: um tema urgente no Brasil*, abordam a importância da alfabetização, do poder da leitura, e a necessidade de se superarem as amarras invisíveis que ainda “toleram” algum tipo de violência contra idosos nos sistemas escolares. Se verificarmos a relação entre os grupos etários, ainda é muito pequena a quantidade de pessoas acima de 60 anos matriculadas na EJA. Esse número é ainda menor se fizermos o quantitativo de homens, comparando-o ao das mulheres matriculadas na modalidade de EJA, no Brasil, em 2019.

Portanto, tendo em vista as questões supracitadas, é necessário pensarmos a pessoa idosa também no que concerne seu direito ao estudo, para que ela possa ter mais qualidade de vida numa sociedade que, igualmente, deve estar preparada para o quantitativo dessas pessoas, colocando-as no centro das discussões em termos mais amplos e interligados à educação e aos demais segmentos *da* e *na* vida. Além disso, somos chamados a refletir sobre a formação dos profissionais, em seus contextos, para melhor conviverem com essa realidade.

Mesmo que não seja o foco deste trabalho, lembramos ainda que espaços de convivência, como grupos religiosos, de dança, de atividades físicas, entre outros, e a própria Gerontologia¹⁵, além de relevantes pesquisas científicas, têm igualmente revisado, exposto entraves e encontrado suas práticas de convivência, na oferta de incontáveis atividades e saídas para que pessoas com mais de 60 anos de idade possam ter uma vida mais digna, oportunizando-lhes, inclusive, o retorno aos estudos. Neste ponto, há de se ressaltar que se trata de um momento de abertura de possibilidades para a inclusão e de desenvolvimento da pessoa idosa, em todos os sentidos, bem como de inúmeras aprendizagens, através da troca de experiências, de histórias de vida que se inter cruzam na sala de aula.

Além disso, poder estudar, aprender, se sentir inserido no mundo e capaz de escrever sua própria história é um momento muito relevante, de realização pessoal, de visibilidade, significativo e singular, para quem nunca deixou de acreditar que um dia estaria ou que voltaria a uma sala de aula. Não obstante, em se tratando de pessoas com mais de 60 anos de idade e que há décadas não têm o conhecimento de como se processa uma sala de EJA, no que diz respeito às metodologias, à forma de tratamento, ao acolhimento e à empatia, é fundamental que essa modalidade esteja preparada para esse fim. Nesse sentido, como veremos a seguir, não basta apenas o idoso ser matriculado na EJA; é preciso que essa modalidade esteja preparada

¹⁵ A Gerontologia é uma ciência que tem estudado e procurado desenvolver respostas para as mais variadas indagações relacionadas ao envelhecimento. Com isso, vem assumindo-se como uma ciência multidisciplinar, considerando as várias vertentes do envelhecimento e se propondo a atuar perante o/a idoso/a de uma forma mais globalizante. Para mais informações sobre esse assunto, cf. Pereira (2012).

para acolhê-lo com uma educação que lhe assegure uma pedagogia e uma metodologia concernentes a suas especificidades.

3.4 O IDOSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA DEMANDA CURRICULAR ESPECÍFICA

Os direitos aos idosos estão assegurados na Constituição Federal e no Estatuto do idoso; porém o acesso a eles é restrito, e a exclusão é evidentemente marcante, principalmente na educação na qual não há um ensino pensado para contemplar as necessidades desses sujeitos. O que se entende é que as mazelas existentes na constituição educacional das pessoas de terceira idade estão relacionadas a um sistema excludente, a um governo impotente e a uma sociedade que, infelizmente, não aprendeu a valorizar seus povos e raízes.

Batista e Lima (2019, p. 127).

Vimos, anteriormente, o quantitativo de pessoas idosas na sociedade atual, e que estas têm a educação não só como um direito, mas também como fonte de saúde e de qualidade de vida. Nesta seção, passaremos a pontuar a EJA em sua finalidade de atender aos indivíduos que tiveram o direito humano e constitucional de acesso à escola negado por algum ou por diversos motivos. Queremos lembrar que, no Brasil, a EJA sempre ficou relegada a segundo plano, se comparada às demais modalidades e/ou segmentos que compõem a Educação Básica.

Segundo Andrade (2022, p. 116), “durante algum tempo, o atendimento a essa demanda por escolarização se deu por meio de projetos e ações pontuais, que terminaram eximindo, em parte, as responsabilidades do Estado junto a essa parcela da população”. Entre algumas dessas ações, lembremos das campanhas de alfabetização, sob a orientação e execução do professor Paulo Freire, por exemplo. As próprias metodologias, vale destacar, eram pensadas com cuidado para esse fim, fazendo-as se conectarem com ações políticas e, com isso, avançarem para além da proposta de alfabetização de adultos.

Nesse sentido, recordamos o trabalho de Pereira (2016), que deu ênfase à educação de EPJA investigando a aprendizagem ao longo da vida, relacionada à terceira idade. O lócus do referido estudo foi a EPJA enquanto campo teórico e prático, procurando-se compreender em que medida o fenômeno do envelhecimento estava sendo considerado parte substantiva das discussões e ações que envolviam a modalidade. A autora trouxe um destaque pertinente ao verificar que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

(CNE/CEB nº 11/2000), o idoso, apesar de ser incluído na modalidade EJA, não é reconhecido como tal, mas considerado como adulto.

Nesse cenário, não são especificadas as peculiaridades desta população, nem há adaptação de metodologias ou de materiais de modo a atender as necessidades de aprendizagem deste grupo etário. Além do mais, Scortegagna (2016, p. 145-146) diz que tanto a crítica à formação hierárquica da sociedade brasileira

quanto a inclusão do conjunto dos brasileiros vítimas de uma história excludente estão por se completar em nosso país. A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e de adultos, estes últimos incluindo também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas. No século que se avizinha, e que está sendo chamado de "o século do conhecimento", mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. Adulto é o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso. Este parecer compreende os idosos como uma faixa etária sob a noção de adulto. Sobre o idoso, cf. art. 203, I e 229 da Constituição Federal. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000, p. 11).

Se, por um lado, a pessoa idosa tem sonhos e desejos guardados, sobre os quais recai também a esperança de realização na medida em que se possa retornar aos estudos, por outro lado, esse sujeito tem, também, muitas limitações: há um tempo específico para realizarem as atividades; há inúmeras peculiaridades que precisam ser consideradas por todas as pessoas que, de alguma forma, promovem a educação de idosos. Portanto, pensá-los como adultos diminui sua importância, sua história de vida e, sobretudo, seu direito, alijando-os, dessa maneira, de uma oportunidade, talvez, última de adquirir o conhecimento formal.

Mais uma vez nos filiamos a Scortegagna (2016, p. 148), para quem a educação é um direito importante que precisa ser assegurado ao idoso: um idoso não como receptor, “mas [...] que consegue perceber como está exposto aos riscos sociais e que precisa se posicionar para manutenção e aquisição de novos direitos”. Neste sentido, deve-se considerar a educação permanente como executora de uma ação fundamental, ao proporcionar ao sujeito o conhecimento e o incentivo à conscientização, para que o estudante idoso compreenda sua alienação e possa, portanto, emancipar-se.

Pois, quando se fala em aluno da EJA na fase da senilidade, temos de reconhecer que estamos falando de um processo específico de aprendizado, para o qual deve haver uma “política de formação docente que compreenda as dificuldades intergeracionais que são visíveis nas salas da modalidade, além de fazer jus aos elementos de adaptação metodológica apresentados no campo destinado à educação, do EPI”, como ressaltado por Andrade (2022, p.

332). Importante ainda evidenciar que o conhecimento somado à interação social é o que ajuda nas próprias desconstruções preconceituosas construídas ao longo da vida dos sujeitos.

Ainda em vista dessas questões, Pereira (2016) discutiu pontos bem pertinentes relacionados ao segmento longo, que, mesmo invisibilizado pela sociedade, diz respeito a uma parcela da população que tem, sim, seus direitos. A autora tratou, ainda, na defesa de sua tese, sobre um sujeito que não encontra na esfera pública meios para atualizar e renovar seus conhecimentos. Para ela, não obstante, tal sujeito tem encontrado na experiência da UMA uma forma de se compreender e de se reinventar enquanto ser inconcluso. Como nos lembra Freire (1987), a educação é uma manifestação exclusivamente humana, isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm – daí que seja a educação um fazer permanente.

De igual maneira, Oliveira, Scortegagna e Silva (2017) defenderam que as ações voltadas para o segmento etário da terceira idade são importantes, uma vez que possibilitam, além da integração do idoso, uma melhor compreensão sobre o processo de envelhecimento. Entre essas ações, destacam-se as educacionais, baseadas nos princípios da educação permanente, as quais não estão apenas pautadas em atendimento ao tempo livre do idoso, mas procuram promover mudanças significativas para que este se torne mais consciente do seu processo de envelhecimento e entenda que esse fato não é um limitador de expectativas e de atividades.

É importante ressaltarmos que devemos pensar nas recomendações de construção curricular para a EJA evidenciando sempre as particularidades que permeiam os sujeitos atendidos por essa modalidade e suas distintas formas de oferta. Sob esse prisma, Araújo, Silva e Sena (2020, p. 03) advertem que:

a relação entre BNCC e currículo deve permitir que professores e estudantes se sintam seguros sobre o processo de ensino e aprendizagem, de modo a contemplar a diversidade dos sujeitos da EJA, considerando as especificidades de atendimento da modalidade e a garantia do direito à educação.

Esse entendimento nos leva a pensarmos em metodologias específicas para cada formato de oferta de que a EJA dispõe, com reflexões atentas *aos* e *com* os próprios estudantes, construídas conforme suas demandas, suas idades, e da melhor maneira a que possam se adequar, tornando fluido e prazeroso o processo de escolarização dentro do espaço escolar (organização, condições apropriadas, estrutura física).

Por esse motivo, é importante saber que a instrução curricular comum para a Educação Básica, que está na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o currículo têm papéis

complementares. A BNCC apresenta as instruções primordiais a serem consideradas na organização dos currículos, até mesmo para as distintas modalidades de ensino, como, por exemplo, no que se refere à EJA, de maneira que a dinâmica do espaço escolar também deve ser levada em conta na reflexão na elaboração do currículo. As ações daí provindas darão contorno à prática pedagógica. Portanto, “há uma filosofia que fundamentará esse currículo, pois ele não é neutro” (Abreu; Rosa, 2021, p. 106).

O currículo escolar tem uma centralidade nas discussões quando estas tratam de reformas no sistema educacional, pois, seus conteúdos trarão, de alguma forma, consequências para o processo de desenvolvimento do educando, tanto no sentido pessoal como no social, sobretudo, em se tratando da EJA, no que tange à questão profissional, a curto prazo. Em termos de visão, nessa conjuntura, pensa-se numa perspectiva para o tempo presente, isto é, o agora (Abreu; Rosa, 2021).

Consequentemente, como pontuado por Abreu e Rosa (2021, p. 106), temos que o:

[...] perfil ideal para um docente que chega à EJA seria o de um profissional criativo, que inventa temas baseados no diálogo com a turma, que tece um currículo implícito, relacionando-o com o rol de conhecimentos descritos e sistematizados no currículo oficial. Essa postura docente asseguraria o direito dos alunos entenderem o que vivem, de estabelecerem uma compreensão sobre o que sabem e de inferir o que está estabelecido como conhecimento escolar valorizado, ou seja, de ampliarem sua percepção de sociedade.

Elaborar o currículo, conforme o entendimento dessas pesquisadoras, com as quais nos associamos, deveria ser considerado, de igual maneira, com o que foi pensado por Freire (2013): somente através da práxis pode haver transformação do sujeito e da realidade, uma vez que a libertação implica na ação e na reflexão dos homens sobre a sociedade para que possam transformá-la.

Todavia, a BNCC contraria os valores freireanos ao controlar e desvalorizar o professor, dado que ela generaliza o aprendizado e, com isso robotiza o docente em sua prática em um viés cada vez mais distante de uma pedagogia reflexiva e crítica que, de fato, possa contribuir para a libertação dos educandos. Com isso, só para se ter uma ideia, materializam-se nos currículos e, também na Base, os desempenhos que deveriam se dar na ordem qualitativa, tornando-os quantitativos.

Dizendo de outra forma, professores e estudantes passam a ser transformados em números, além de se tornar a escola palco para um “sistema de terror”, conforme evidencia Ball (2002), citado por Malheiros e Forner (2020). Os estudantes são constantemente avaliados e, por conseguinte, os professores também. Na prática, se o desempenho for de excelência, o

mérito será do sistema educacional, e, em caso contrário, recairá a culpa sobre os professores, com a justificativa destes não terem executado sua função com maestria. “Ou, em outras palavras, caminha para nortear o trabalho docente, manter e fortalecer a educação bancária (Freire, 1987), ao invés de seguir rumo a um modelo de educação libertadora” (Malheiros; Forner, 2020, p. 6).

A BNCC poderia ter uma melhor articulação com as políticas sociais e educacionais, garantindo, dessa forma, menos competitividade econômica, a qual se legitima pelo desenvolvimento de habilidades, de competências, de capacidades e de disposições que se manifestam pelo formato econômico vigente. Este, compreendido por Malheiros e Forner (2020) (ao tratarem da política das escolas públicas paulistas) como sendo uma maneira de regular e cercear os direitos do professor, no exercício da sua profissão. O professor, então, perde sua liberdade de cátedra, é oprimido na busca de possibilidades e de formas resistência, sem, necessariamente, ter transgredido a ordem estabelecida dentro da escola.

Sabendo que as práticas curriculares na EJA possuem um modo próprio de se fazer educação, não se pode conceber, por exemplo, o fazer pedagógico dessa modalidade da mesma maneira com que se faz uma ação pedagógica com crianças e adolescentes. Como ressalta Silva (2021), o currículo deve estar atrelado ao perfil do contingente educacional, tendo em conta as especificidades que precisam ser respeitadas para os sujeitos que buscam a escola sejam respeitados: pessoas idosas, mães que não têm com quem deixar o filho, trabalhadores que enfrentam, muitas vezes, o transporte coletivo, após um dia inteiro de trabalho, tudo para não perderem a oportunidade de estar na escola.

A EJA sempre esteve à margem dos interesses políticos de governos, porém, como lembra Silva (2021, p. 2):

[...] os movimentos sociais em favor dessa modalidade, não deixaram de estar presentes, sobretudo, por meio da Educação Popular, ou seja, daqueles/as que militam em favor de uma educação como prática libertadora e emancipadora, ao modo do pensar freireano (2002a; 2002b; 2005), na perspectiva de formação humana de homens e mulheres, imprescindível à reconstrução de uma nova sociedade, pautada na cultura da paz e na promoção da tolerância entre os seres humanos em toda a sua diversidade.

O momento atual nos convida a termos esperança, e é importante nos lembrarmos disso! O contexto sócio-histórico recém-chegado ecoa dias melhores, nos quais se intentará um projeto de humanização, de respeito pelas diferenças, de inclusão, de espaços de educação mais democráticos, onde o direito de falar e de ser ouvido seja de cada um e de todos/as/es, sem esquecer de “políticas e práticas curriculares que atendam ao modo próprio e específico dos

sujeitos da EJA” (Abreu; Rosa, 2021, p. 107). Somado a isso, lembremos também que o aluno já tem um “projeto de vida”. Por isso, as habilidades não podem estar concentradas nas avaliações, digo, elas precisam fazer sentido para os sujeitos educandos, já que o ser humano é um ser que se move em busca de um sentido de vida (Frankl, 2008), o que poderá nos fazer analisar os projetos de vida que já estão prontos e se eles têm sentido, de fato, para a vida desses sujeitos.

Entretanto, há de se pontuar um outro fator igualmente importante na formação dos sujeitos de EJA: a formação de professores com conhecimentos específicos. Dizendo de outra maneira, não poderá existir um processo de ensino-aprendizagem de estudantes jovens, adultos e/ou idosos se a escola não for capaz de ter, em seu quadro de professores, profissionais qualificados e preparados não só para questões pedagógicas, mas também para temáticas que abordem as nuances da pessoa idosa nos mais diversos segmentos de suas vidas. Até porque, através do conhecimento, o sujeito passará a ver o mundo com várias lentes, a afirmar e/ou ressignificar sua percepção sobre as coisas, sobre o outro e sobre si.

Nesse processo, o professor precisa estar atento para estimular os sentidos, afetos e sentimentos que serão possivelmente aflorados na relação educando-educador, onde a problematização do objeto em sua contextualização histórica certamente acontecerá. Dessa maneira, a percepção de mundo não só do educando, mas também do educador, será estimulada. Por isso, ao falar sobre envelhecimento, palavras como “velhice” e “idoso”, por serem carregadas de sentidos, podem provocar recusa, temor, entre outros. Até porque, envelhecer numa sociedade marcada pela valorização no novo, pelo imperativo da produtividade etc., pode ser considerado como um grande desafio (Tavares, 2020).

Dito isso, lembremos que a educação precisa ir além da simples transmissão do conhecimento, devendo aguçar a consciência, para que o sujeito passe a ter uma percepção suficientemente apurada, captando, desse modo, a exigência inerente a cada situação singular. Por isso, devemos refletir sobre uma educação voltada para os valores, que acompanhe não só os jovens, mas também os adultos e os idosos, sempre com vistas à busca de sentido no confronto com o meio, com o mundo e com as ideias. Destarte, o “logo educador necessita ajudar no aguçamento da consciência para a descoberta dos valores existenciais que possam estar a serviço da proteção da saúde e da aprendizagem do logo-educando” (Aquino, 2012, p. 165).

Uma ressalva: Lukas (1992, p. 107) alerta para que tenhamos cautela na educação ao lidarmos com crianças, “para não confrontá-las com expectativas altas ou baixas demais, mas principalmente negativas demais; na dúvida, diria ser melhor esperar delas um pouco mais do

que de menos”. Por essa ótica, chamamos atenção para que tal cautela também seja observada na educação de pessoas idosas, para não as subestimarmos, não as infantilizarmos. Pois, “a educação de hoje não pode reduzir-se à reprodução, unicamente, do percurso das tradições; deve, sim, encorajar e desenvolver a capacidade individual da tomada de decisões autênticas e independentes” (Frankl, 2011, p. 84).

Ainda sobre esse ponto, acreditamos, assim como esclarece e exemplifica Aquino (2012), que uma forma de ampliar a percepção de sentido, de como o conteúdo abordado se mostra dentro das realidades vividas (ou já experienciadas) pelos sujeitos no contexto educacional, seria pela mediação da leitura e por sua respectiva reflexão crítica, postura igualmente defendida por Freire (1989). Essa assertiva nos faz refletir não só sobre os estudantes idosos, mas que esse sentido poderá aparecer efetivamente também nas formações dos profissionais da EJA, de forma que o idoso passe a ser conhecido em sua essência e passe a ser visto, acolhido e respeitado na composição das salas de aula da modalidade a que estamos nos referindo.

A formação inicial (e continuada) do profissional de educação ainda se mostra muito carente, no sentido sobre o qual nos colocamos há pouco, pois, aqueles que trabalham na EJA nem sempre são de fato capacitados para exercer tal função tão específica, como afirma Di Pierro (2005, p. 15):

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA.

O despreparo ou a formação incipiente do profissional para atuar em EJA podem acarretar situações desagradáveis, tanto para o professor quanto para a pessoa idosa estudante da modalidade, seja com relação à aplicabilidade de certas metodologias, seja, até mesmo, na própria comunicação com esse(a) aluno(a) especial – especial pelo fato de haver inúmeras razões pelas quais não foi possível, em um dado tempo, que essa pessoa hoje idosa concluísse seus estudos. Somente dessa forma tal conhecimento por parte do profissional da educação pode proporcionar um diálogo pedagógico, compreensivo e, portanto, mobilizador de possibilidades para as transformações do sujeito idoso, contribuindo, inclusive, com a busca e o encontro do sentido de vida, no decorrer de sua escolarização.

Esclarecido isso, podemos dizer que a EJA depende muito de investimentos públicos para que possa oferecer aos professores, regularmente, uma formação continuada (Castro *et al.*, 2022). Por esse viés, Scortegagna e Souza (2020) verificaram, em um de seus trabalhos, que, em geral, os professores agem por intuição e que, na maioria das vezes, esses profissionais são motivados por experiências (e/ou formações) e saberes de outros locais e modalidades distintas da EJA.

Ainda sobre o que foi dito, as mesmas autoras chamam a atenção para que haja a formação continuada e um olhar específico para o público de pessoas idosas, enquanto estudantes da EJA e enquanto estudantes dos cursos noturnos. Pois o professor, sem essa formação específica para a docência, não consegue considerar as especificidades dos sujeitos no processo de alfabetização/escolarização através da modalidade EJA. Isso porque, como advertem as autoras, o “exercício da docência é uma atividade complexa e desafiadora, que exige conhecimentos específicos por parte de quem a exerce” (Scortegagna; Souza, 2020, p. 3).

Então, como ratifica Scortegagna e Souza (2020, p. 3):

A docência engloba diferentes conhecimentos, das mais variadas áreas do saber, dentre os quais, conhecimentos didáticos, curriculares, contextuais, que envolve principalmente o aluno e o âmbito educativo, mas se considera também o conhecimento macro, do social, político e cultural. Destarte, o profissional necessita de formação para atuação, almejando condições adequadas, com qualidade, para exercer a sua função. Nóvoa (1991) afirma que a competência do professor “deve ser produto de uma formação específica, geralmente de nível universitário”.

São os conhecimentos específicos, adquiridos na formação do educador da EJA, que dão subsídios para que este possa planejar seu trabalho de forma coerente, sempre se atentando para o que e como deverá acontecer o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo, assim, metas e objetivos. Por meio dos conhecimentos específicos adquiridos/construídos na formação em nível superior, o educador da EJA terá subsídios para organizar seu trabalho. Poderá, ainda, discorrer sobre como acontecerá o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo metas e objetivos, além de ter o respaldo para possíveis tomadas de decisões, entre outras questões pertinentes à relação docente-discente, por exemplo (Scortegagna; Souza, 2020).

Continuando a reflexão acerca da formação para profissionais que atuarão na EJA, Scortegagna e Souza (2020, p. 3) ponderam que:

A formação em nível superior é um elemento importante para constituir o profissional docente, visto que ela oportuniza ao futuro professor contato com os conhecimentos teórico prático imprescindíveis, que são próprios da sua categoria. A atuação docente precisa se alicerçar em bases teóricas-práticas capazes de superar a racionalidade

técnica, viés que considera o professor um técnico, um especialista que apenas coloca em prática as regras científicas.

Por esse ângulo, entendemos e concordamos com a necessidade de se atribuir um novo sentido à prática docente, que faça sentido também (ou sobretudo) aos(às) discentes, ou seja, onde se tenha o conhecimento sistematizado, mas que seja posto a partir de uma prática reflexiva. Entretanto, não podemos dizer que apenas a formação inicial ou, ainda, a continuada poderá ser capaz de desvelar a “completude” desta profissão que, além de complexa, é (ou deveria ser) dialética. Por esse motivo, Borges (2004, p. 83), citado por Scortegagna (2020, p. 6), afirma o seguinte:

[...] os saberes dos professores são vinculados ao desenvolvimento de uma carreira, no âmbito de um processo de socialização que começa bem antes do exercício profissional e que amplia com a prática; o trabalho entre pares; as parcerias e experiências adquiridas em diferentes estabelecimentos escolares; a participação em eventos, seminários, e programas de formação contínua; as leituras e estudos, entre outros.

Decerto, seja por meio da formação institucionalizada ou não, o profissional deve estar em constante desenvolvimento, nesse processo repetido de idas e vindas, de construções e reconstruções de saberes. Daí é que haverá a mobilização dos saberes acumulados na direção de ações mais adequadas às situações diversas com que, casualmente, o professor venha a se defrontar. Nesse sentido, Scortegagna e Souza (2020) apresentaram como resultado de seus estudos que, de 21 universidades estaduais nas regiões de São Paulo e do Paraná, onde são oferecidos cursos de licenciatura em Pedagogia, apenas 11 apresentam em sua grade curricular disciplinas que envolvam EJA.

As outras 10 nem mesmo ofertam disciplinas que possam abordar esse assunto tão importante para a formação docente em EJA. As pesquisadoras, portanto, constatarem que o foco nos cursos de Pedagogia é a formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para a gestão escolar, ficando a EJA à margem ou esquecida como lócus da formação e atuação do pedagogo. Portanto, ressaltam Scortegagna e Souza (2020, p. 5):

ainda que os cursos de Licenciatura em Pedagogia priorizam a formação de pedagogos para atuarem com Educação Infantil, anos iniciais (crianças) e gestão escolar, isto é, não há preocupação em formar pedagogos para diferentes modalidades, como expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia.

Em consideração ao já dito, acreditamos que investigar sobre pessoas idosas, estudantes na EJA, é importante nessa pesquisa porque o interesse se volta à análise a partir da própria percepção dessas pessoas, de como estas sentem os impactos do processo de escolarização em suas vidas, de quais as suas perspectivas enquanto sentido de vida, de preenchimento de um possível vazio existencial e de qualidade de vida, entre outras questões, após começarem a frequentar as aulas na EJA (ou após seu retorno à sala de aula).

Isso, segundo pudemos perceber, denota que a EJA, em sua função reparadora (Brasil, 2000), tem oportunizado a inserção dessas pessoas que, por algum motivo, não estudaram na “idade própria”, abrindo-se possibilidades para que possam (re)ingressar no universo da escolarização, sendo este um processo sem fim. Consequentemente, poderá se abrir um leque de condições para a pessoa idosa, para que esta venha a adquirir conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesma, independentemente da sua idade. Essa função reparadora da EJA representa o reconhecimento do poder público sobre uma “[...] dívida inscrita em nossa história social [...]” (Brasil, 2000, p. 4), em virtude da negação a milhões de brasileiros e brasileiras, sobretudo, de um direito público subjetivo (art. 5º da LDB nº 9.394/96).

Todavia, a nossa dívida social, em termos da função reparadora da EJA, não se restringe a esses brasileiros e brasileiras. Entendemos que a função reparadora da EJA é devida a todos aqueles – seja qual for a sua idade atual – que, de alguma forma, foram excluídos dos diversos níveis e modalidades de ensino que, por direito constitucionalizado deveriam dele ter usufruído – da educação infantil à pós-graduação (Campelo, 2009, p. 214).

Nessa visão, defendemos que a escolarização na velhice tem uma contribuição relevante para a qualidade de vida de cada estudante e para todos os segmentos de sua vida. Estudar o processo do envelhecimento, como veremos, é ter em mente que esse é um fenômeno biológico e esperado para todos e todas que não morreram na juventude. Conhecer melhor as questões que permeiam esse processo, como categorias criadas pela sociedade para sua minimização (“boa idade”, “melhor idade” etc.), talvez nos permita adentrar os complexos caminhos da estrutura e da dinâmica das relações sociais, bem como de seus intercâmbios com a identidade dos sujeitos discentes idosos da EJA, com suas percepções acerca da escolarização ou a partir delas e, em especial, nessa relação com a questão do sentido de vida nesse contexto.

De agora em diante, salientamos que fortalecer o paradigma do envelhecimento ativo se faz necessário para a construção de uma sociedade menos preconceituosa, que consiga superar os estereótipos tão desprovidos de fundamentos e tão segregacionistas atribuídos às pessoas idosas. Numa perspectiva psicológica, para além do que já foi dito, “o envelhecimento se impõe

ao sujeito como mais um confronto com o real ao escancarar o limite irreduzível que barra cada um de nós: a morte” (Tavares, 2020, p. 11). Apesar disso, este se constitui um momento propício para ressignificações de cristalizações erguidas com o tempo, com o que restou das perdas, da maneira estranha com que se lida ao ver e sentir as mudanças do corpo e das incertezas ligadas às relações sociais.

Essas mudanças, que se relacionam com um esboço mais atual do paradigma de velhice, protagonizando-o como sendo um sujeito mais ativo e participativo, devem-se, em grande medida, aos avanços no campo da saúde e de sua prevenção. Garante-se, assim, para além do direito já constituído, um espaço social, onde se possa viver, em todos os segmentos da vida e com mais qualidade de vida, a própria velhice (Oliveira; Scortegagna; Silva, 2017).

O empoderamento do idoso (lembrando que o termo idoso, no Brasil, é reputado a toda pessoa com idade igual ou superior a 60 anos, cujo recorte etário corresponde ao prescrito no Estatuto da Pessoa Idosa – Lei nº 10.741/2003) se deve à contribuição e à grandiosidade da consolidação do paradigma do envelhecimento ativo. O papel da educação nessa construção e a riqueza do conhecimento nesse processo de mudança, conforme ressaltado por Quadros (2019) e, também, refletido por Scortegagna e Silva (2017), se colocam como um instrumento não apenas eficiente, mas extremamente vital para se tentar a superação dos desequilíbrios sociais e do conceito negativo construído culturalmente e consolidado na sociedade.

Em virtude disso, Quadros (2019, p. 12) nos lembra que:

[...] na atualidade, situamos o idoso na perspectiva de um sujeito ativo e conhecedor de seus direitos, superando a ideia de inatividade, porém, nem sempre foi vista assim, essa situação mudou a partir do estabelecimento e fortalecimento das políticas atuais de atenção a essa camada populacional, as quais incitaram à sociedade lançar outro olhar para os mesmos.

Independentemente das concepções acerca das pessoas idosas, o fato é que elas sempre existiram, o que se modificou foi a maneira pela qual passaram a ser percebidas, hoje, na sociedade. Diante disso, compreendemos a velhice como uma fase da vida, a exemplo da infância, da juventude e da adolescência, pois, em todo o arcabouço teórico sobre o qual temos nos debruçado, a velhice é um momento muito subjetivo. O(a) idoso(a) é “um sujeito construído a partir das fases pelas quais passou e vivenciou” (Quadros, 2019, p. 10). Apesar da velhice ser um fenômeno biológico, que deveria ser considerado natural, e um fenômeno esperado, nem todas as pessoas estão preparadas para passar pelo processo de envelhecimento de forma aceitável.

Por isso, depreendemos que esse processo precisa ser encarado conjuntamente: voltado à educação de pessoas idosas, poderemos, juntos – poder público, sociedade, educação, EJA, entre outros segmentos –, receber e enfrentar essa fase da vida com respeito, bem como pensar em tratamentos (cada um em seus contextos e, ao mesmo tempo, no interdisciplinar desse pensar), em planejamentos, especialmente para a prevenção de doenças, e em como educar, mesmo em meio às limitações que chegam a cada pessoa, de alguma forma, com o avançar da idade.

Tudo isso, oportunamente, poderia ser incluído nos currículos de EJA e na construção das metodologias, para que se possa ter uma escolarização também voltada ao autocuidado, ao cuidado do outro, à prevenção de acidentes, ao bem estar e à qualidade de vida, sempre trabalhando de maneira que o sentido, em todas as instâncias, deva estar presente entre teorias e práticas pedagógicas.

No mais, acreditamos que as concepções, os sentidos e os significados que estudantes com mais de 60 anos dão a esse momento específico da vida podem trazer elementos interessantes, tanto para orientar a formação de professores de EJA quanto para guiar a construção de materiais pedagógicos adequados a esse grupo. Estamos falando de uma parcela significativa de novos atores ou sujeitos da categoria “terceira idade”, os quais têm buscado reconhecimento e visibilidade (Pereira, 2016).

Tudo isso desemboca na qualidade de vida (na vida com qualidade!) e no encontro de um sentido de vida (no gosto pela vida, na vontade de sonhar e de realizar sonhos, de amar, de ser feliz, por exemplo) para cada um e cada uma a quem, estando com uma idade já avançada, muitas vezes, é relegada uma condição de inutilidade, sendo estes sujeitos, conseqüentemente, acometidos por problemas depressivos, decorrentes de exclusão social, da família e, muitas vezes, dos filhos.

Por essa razão, reconhecemos que, por meio da educação, há possibilidades reais de discussão, de aprofundamento, de compartilhamento de conhecimentos que se colocam, ao mesmo tempo, sobre novas janelas de visibilidade ao tema em questão, tão enfatizado por Bosi (1979) quando nos lembra que nós é que temos de lutar pelo velho, uma vez que ele não tem armas. É importante notar que, atualmente, ainda há uma associação do envelhecimento a doenças, a perdas, e que tal processo é visto pelo olhar mais biomédico, sendo associado à deterioração do corpo, à incapacidade, ao declínio, entre outros, mas de características decadentes, as quais são analisadas por Neri e Freire (2000, p. 8): “Na base da rejeição ou da exaltação acrítica da velhice, existe uma forte associação entre esse evento do ciclo vital com a morte, a doença, o afastamento e a dependência”.

Porém, diga-se de passagem, independentemente da idade, sempre é tempo para se adquirir conhecimentos, para aprender a fazer, a pensar, a se relacionar, a viver. Além disso, pode-se desenvolver o corpo, o cognitivo, a capacidade de estar em grupo, entre tantas outras atividades que trazem vida e sentido para as pessoas idosas. Dessa maneira, faz-se emergir de si mesmo(a), mediada pela escola e pela educação, a força motriz para a transformação, a humanização e a libertação de si e do mundo, como lembra Freire (1967). Com essa intenção de que as pessoas possam cada vez mais humanizar-se, para igualmente humanizar seu entorno e a sociedade, seguiremos o caminho que nos alicerçou concretamente para a realização deste trabalho: o significado do sentido.

3.5 SENTIDO DE VIDA

Viver não significa outra coisa se não arcar com a responsabilidade de responder adequadamente às perguntas da vida, pelo cumprimento das tarefas colocadas pela vida a cada indivíduo, pelo cumprimento da exigência do momento.

Frankl (2008, p. 102).

Esta seção versa sobre o conceito de sentido de vida e sua pertinência na vida de pessoas idosas, estudantes da EJA. De forma bastante didática, podemos dizer que sentido de vida se refere ao ter um objetivo na vida, um motivo pelo qual e sob o qual o ser humano seja capaz de autotranscender, mesmo frente a uma dor insuportavelmente desumana, podendo suportar as maiores provas de sofrimento quando se dedica a alguém ou a uma causa (Frankl, 2008). O sentido de vida é incondicional. Ele existe independentemente de qualquer coisa, e sempre haverá um sentido para qualquer pessoa e em qualquer situação. Neste momento, a pessoa é, ao mesmo tempo, livre e potencialmente capaz para decidir, e deve ser responsável (sendo as responsabilidades significativas) pelas consequências de sua decisão.

A percepção de sentido é intencional, e se dá pela consciência e pela capacidade de distinguir o que tem sentido e o que não tem, ou mesmo aquilo que é mais significativo em um dado momento da vida. O sentido de vida constitui, fundamentalmente, a principal motivação do ser humano, independentemente de sua idade, e cada pessoa, por conseguinte, é única, irrepetível, cada qual tem sua própria vocação, sua missão específica e exclusiva na vida, onde tem de executar a tarefa que está posta, que está a exigir realização. Nessa perspectiva, “Frankl sinaliza que, apesar dos condicionamentos e influências do meio, o ser humano é sempre capaz de decidir, exercendo sua liberdade e responsabilidade, em vista de encontrar sentidos”

(Zanatta; Campos; Coelho, 2021, p. 107). Partindo desse entendimento, relacionamos esse conceito à presença marcante de pessoas idosas na EJA. Sabemos que não pode ser fácil, para uma pessoa com mais de 60 anos de idade, após ter trabalhado a vida toda, ao longo de incontáveis décadas, decidir ir para a escola, com o sonho de aprender a ler e a escrever. Contudo, o sentido de vida que a coloca nesse novo desafio é mais gratificante.

Para tanto, há três categorias que indicam como as pessoas realizam o sentido de vida. Sucintamente, estas dizem respeito a: (a) *valores de criação*, saindo de si para doar-se, dando algo ao mundo através da sua criatividade, do seu trabalho; (b) *valores de vivência*, tomando algo do mundo por meio de encontros (amor), ou experiências significativas (beleza, natureza, arte, entre outras); e (c) *valores de atitude*, se posicionando frente às situações que não podem ser mudadas, como o sofrimento, a culpa ou a morte. É o que Frankl (2008) chama de “tríade trágica”.

Falar de “sentido da vida” (de vida) sob o olhar de Frankl (2008) é perceber que tal conceito reside numa característica muito peculiar, subjetiva e singular, sobre a qual só poderá falar o próprio sujeito e em relação à sua própria vida, às suas próprias experiências e em relação ao que sentem a respeito delas. Explicando melhor, o ser humano é estimulado por uma vontade de sentido e essa vontade é que vai atuar como uma capacidade impulsionadora do homem na busca de significados, na busca por um propósito para (um *porquê*) seguir vivendo. Em outras palavras, um *sentido de vida* para sua vida, mas que somente o indivíduo pode definir qual é e como pretende alcançá-lo.

Diante das atrocidades vividas por Viktor Frankl em Auschwitz, ele reconhece que “havia querido simplesmente transmitir ao leitor, através de um exemplo concreto, que a vida tem um sentido potencial sob quaisquer circunstâncias, mesmo as mais miseráveis” (Frankl, 2008, p. 10). Ao declarar que o ser humano é responsável e que precisa realizar o sentido latente em sua vida, Frankl (2008) frisa que o verdadeiro sentido da vida só pode ser manifesto no mundo, vivendo, pois não se trata de um sistema fechado e nem está dentro da pessoa humana, nem na sua psique; pelo contrário, está fora da pessoa e sempre se projeta para o futuro.

Dito isso, queremos lembrar que o referido autor, neurologista e psiquiatra austríaco, foi discípulo de duas escolas tradicionais – a de *psicanálise* e a de *psicologia individual* – até formalizar seu próprio sistema de pensamento. Em 1926, Frankl apresentava, pela primeira vez, o termo *Logoterapia* no âmbito acadêmico, e a denominação *análise existencial* ganhou relevo a partir de 1933. Essa abordagem da Logoterapia reivindica a superação de reducionismos e de condicionamentos, contribuindo, dessa maneira, com uma visão do ser humano mais integralizada: de um ser que, concomitantemente, é livre e responsável, capaz de construir a

sua história e de se posicionar diante dos condicionamentos biopsíquicos e sociais. Trata-se de uma teoria mais otimista e humanizadora. Melhor dizendo, a Logoterapia concentra-se no *sentido da existência humana*, bem como na maneira *como a pessoa busca este sentido*.

Na análise existencial, fica clara uma perspectiva antropológica de pesquisa, em que o pensamento de Frankl declara que a vida só pode ser compreendida em seu curso, em seu desenvolvimento e desdobramento, fundamentando-se no encontro entre seres humanos. Aqui, o processo logoterapêutico encontra-se voltado para a busca de sentido da existência humana. Portanto, essa abordagem oferece uma visão do ser humano baseada em três pilares: a *liberdade da vontade*, a *vontade de sentido* e o *sentido da vida*. Rodrigues (2019, p. 37) explica melhor esses pilares, dizendo que:

O primeiro pilar, liberdade da vontade, tem como referência o fato de que o homem é finito e livre para ter suas vontades, podendo não ser livre de suas condições de vida, mas é livre para se posicionar diante delas, sendo livre para tomar uma atitude diante das condições que lhe são impostas (Frankl, 2011). Trata-se de uma liberdade perante três aspectos: os instintos, a hereditariedade e o meio ambiente. Entretanto, isto não quer dizer que o ser humano não tenha instintos, ou que eles não existam, mas que ele é livre para escolher satisfazê-los. É válido ressaltar que a hereditariedade e o meio ambiente, por serem fatores imutáveis, podem exercer influência sobre o homem, porém, nem a carga genética, nem o ambiente podem determiná-lo por completo, pois, tudo depende de sua postura perante o seu destino.

Os fundamentos que embasam a Logoterapia e a Análise Existencial de Viktor Frankl concentram-se na antropologia e na ontologia humana, que justificam o entendimento humano para além das perspectivas psicológica e biológica. Ou seja, há uma dimensão intrínseca a ele, que traz a humanidade ao ser, chamada *noética* ou *noológica*. Segundo Rodrigues (2019, p. 38), “noético deriva-se da palavra grega *nous* (espírito ou mente) e, é nessa dimensão, onde se encontram os fenômenos especificamente humanos que se originam (Frankl, 1989)”. Nessa leitura, Frankl tem em sua visão antropológica o homem como uma unidade na diversidade.

Ressaltamos que, ao trazermos os estudos de Viktor Frankl sobre a Logoterapia, temos o intuito apenas de mostrar de onde surge a categoria “sentido de vida”, a fim de trabalharmos a importância desta imbuída na EJA, na percepção das pessoas idosas que lá estudam. Diante disso, definido nosso objetivo, queremos lembrar que não nos aprofundaremos nos aspectos que comportam a Logoterapia, mas, sim, nas características referentes ao sentido de vida. Por conseguinte, esclarecemos que a Logoterapia vai se concentrar no estudo da existência humana, assim como na busca de sentido pela própria pessoa, tendo em vista que, como lembra Frankl (2008), essa busca de sentido é a principal força motivadora no ser humano. Por essa razão, o

autor costuma falar de uma vontade de sentido, contrastada com o princípio do prazer, como presente na análise freudiana.

Na obra *Em Busca de Sentido*, Frankl (2008) descreve como foi sua experiência no campo de extermínio nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Ele não só sentiu, como, paralelamente, observou a si mesmo e às demais pessoas, no que tange à maneira como cada uma se comportava no que ele denominou de “situação-limite”, naquele momento, naquele lugar. Com isso, o autor toca na essência do que é ser humano, isto é, de que forma podemos conseguir trazer para a prática de nossas vidas a capacidade de transcender, estando frente a uma situação desumanizadora, extrema e, ainda assim, mantendo a liberdade interior, mesmo estando expostos a tantos sofrimentos e, com tudo isso, ainda escolhermos não renunciar ao sentido que nos dá dignidade, ao sentido maior: o sentido de vida.

Essa obra que acabamos de abordar é, ao mesmo tempo, uma obra-prima de observação psicológica e de testemunho de vida. Nesse teórico, apoiamo-nos como sendo um referencial extremamente importante, no que diz respeito ao entendimento das probabilidades que um sentido de vida pode trazer às pessoas. Basta pensarmos que, ainda hoje, em situações aparentemente sem sentido, elas seguem dispostas a se sentirem vivas, no sentido de um entendimento sobre si e de optarem por se apegar a pequenos sinais de sentido perceptíveis no seu cotidiano.

Essas considerações nos fazem refletir sobre as perspectivas que a escolarização pode proporcionar à pessoa idosa, no espaço da sala de aula, e sobre os “sinais” de sentido suscitados no processo de escolarização vivenciado na EJA, sejam estes manifestos nas aulas ou no convívio relacional na escola, que se tornarão frestas pelas quais poderemos vislumbrar o sentido mais profundo e transcendente da vida, diante do nosso olhar de pesquisador. Neste ponto, podemos nos atentar a certos aspectos, como o desejo e os sonhos da pessoa idosa que, ao conseguir ler, se sente pertencente à vida, ao tempo presente, e, desse modo, como sujeito mais autônomo, menos dependente de outras pessoas, entre outros sentimentos possam trazer alegria de viver, aumentando a qualidade de vida e indicando a presença de sentido de vida, nunca pensado ou mesmo identificado.

Numa forte contribuição à compreensão dos fenômenos da pessoa humana e, sobretudo, ao “pressuposto de que o ser humano é movido pela busca de sentido e que, sentido pode ser encontrado por intermédio dos caminhos dos valores: os de criação, os de vivência e os de atitude” (Zanatta; Campos; Coelho, 2021, p. 105), estabelecemos um paralelo entre a importância do sentido de e na vida da pessoa idosa, chamando atenção para o que pode ser sentido por ela no momento em que está na EJA, no seu processo de escolarização. Para isso,

precisamos, primeiro, entender os conceitos que Frankl (2008) nos apresenta sobre os termos que se seguem.

A palavra “sentido” vem do termo grego “*logos*”¹⁶, e sua relação com a Logoterapia deve ser lembrada aqui, sendo esta herdeira da terceira escola vienense de psicoterapia. À vista disso, de acordo com Miranda *et al.* (2020, p. 945):

o envelhecimento acarreta uma tendência à busca de respostas para as questões existenciais acerca do sentido da vida, o que resgata reflexões no idoso sobre as situações adversas por vezes vivenciadas ao longo da vida, na busca original de um sentido existencial para sua condição humana, inclusive para continuar a viver.

Considerando que, para Frankl (2008), a motivação primária na vida de um indivíduo é exatamente a busca por um sentido, e não uma vida baseada apenas em mecanismos de defesa e/ou impulsos instintivos, podemos concluir que a escola é um meio pelo qual os sentidos afloram. O que acontece, segundo o autor, é “que o ser humano é capaz de viver e até de morrer por seus ideais e seus valores!” (Frankl, 2008, p. 125). Em outros termos, a vida tem sentido sempre, e essa busca de sentido não se conclui cronologicamente, mas segue até o último instante de vida, ratificando, assim, que o retorno aos estudos não impacta a vontade de quem decide ir à escola por ter uma idade avançada.

Por isso, há de se refletir sobre a idade apenas como relacionada a um processo que não pode (nem deve) ser limitado a questões biológicas. Ao contrário, partimos do pressuposto com que o psicólogo Frankl (2008) defende e justifica sua tese a respeito do sentido da vida, bem como das considerações da Logoterapia, visão que não nos deixa esquecer do processo de escolarização de pessoas idosas como meio propício para que estas possam (re)encontrar tal sentido, na medida em que, inclusive, terão o(a) outro(a) e o meio como referência para se (re)conhecerem.

Ainda na perspectiva de Frankl (2008), o homem tem como ânsia primária a “vontade de sentido”, ou seja, a vontade de descobrir o sentido da vida. Dessa maneira, encontrar sentido de vida é transcender, mesmo passando por um estado de dor ou de aflições, de forma que existe algo para além do princípio do prazer que mais inquieta o homem, que diz respeito ao vazio existencial, o qual é entendido pelo autor como sendo um fenômeno amplamente disseminado no século XX.

¹⁶ *Logos* é uma palavra de origem grega cujo significado é abrangente, sendo usada de diversas maneiras durante o percurso histórico da filosofia. Ela pode ser vista como um conceito filosófico tanto para a razão quanto para uma gênese de ordem e beleza universal, sendo considerado o momento e o filósofo que a utilizou (Abbagnano, 2007).

Isso, inclusive, em muito preocupou Frankl, já que a existência necessitava de significado e que, portanto, este poderia ser procurado em lugares onde não seria indicado para o preenchimento da existência no sentido de realizações humanas, com significados satisfatórios do ponto de vista de um propósito para a vida (Frankl, 2008). A existência humana transcende a si mesma, sempre apontando para um sentido. Para o psicólogo, o mais importante para a existência do homem é a busca pelo sentido que só pode ser descoberto, jamais dado. Ainda segundo ele, o sentido da vida diz respeito àquilo que a pessoa é chamada a realizar em um determinado momento.

Ao compreender que os sujeitos podem encontrar um sentido para suas vidas enquanto vida tiverem, nos vinculamos a Zanatta, Campos e Coelho (2021) e Frankl (2008, 2016) quando chamam atenção para um dos grandes desafios dos profissionais envolvidos nesse campo de trabalho, que tem sido encontrar uma maneira de refletir sobre o envelhecimento, e mesmo como pensar a etapa de velhice de acordo com um tempo de plenitude, não apenas no sentido de uma conjuntura de perdas, de deterioração e de declínio na vida do idoso, mas, em oposição a isso, de que a pessoa idosa possa encontrar um sentido para a própria existência a partir de motivações, de atividades, da realização de valores criativos, por exemplo.

Por conseguinte, como questionado por Zanatta, Campos e Coelho (2021, p. 105), “de que maneira responder à inquietante e recorrente pergunta de alguns dos idosos, no que diz respeito ao seu porquê viver, e auxiliá-los, no campo das possibilidades, a encontrar o seu para quê viver?” Uma coisa é certa, também ratificada por esses autores: exercendo a liberdade e a responsabilidade, com o desejo de encontrar “um sentido” que lhe dê possibilidades de ser mais autônomo, o ser humano se torna capaz de tomar decisões, independentemente da idade e de limitações comuns da velhice.

O sentido de vida, vale ratificarmos, inclui-se nos questionamentos existenciais, sendo a busca constante por um motivo pelo qual o ser humano se estimule a seguir vivendo, lutando por um objetivo, buscando realizar uma tarefa que seja escolhida livremente. Em meio às indagações, a Logoterapia e a Análise Existencial trazem consigo um grande aporte, além de uma longa trajetória de dedicação na compreensão do conceito de sentido de vida, objetivando melhor explicitá-lo. Daí sua contribuição para o estudo do desenvolvimento humano, potencialmente rico para se refletir sobre o desenvolvimento da pessoa idosa.

Para além do fato de que o envelhecimento populacional tem suscitado questões fundamentais em todos os campos do conhecimento, pensando na população idosa, as ciências humanas têm convergido para o estudo voltado a esse momento da vida. No campo da Psicologia, mais precisamente da Logoterapia, por exemplo, o entendimento é de que se trata

de um processo natural e dinâmico da vida humana. E, nesse ponto, lembremos que a Gerontologia, além de contemplar os estudos sobre o processo de envelhecimento, também se debruça sobre modos de intervenção e de cuidados, dentro de um aparato interdisciplinar, na direção da promoção de qualidade de vida para essas pessoas (Zanatta; Campos; Coelho, 2021).

Recordamos que o tempo da velhice é uma época (ou deveria ser) em que os valores da vivência assumem (ou assumiriam) uma grande importância, conforme asseveram Zanatta, Campos e Coelho (2021, p. 107):

[...] a pessoa tem um tempo maior para suas vivências, sem a pressão de ter que realizar, produzir, trabalhar, enfim. Pode, talvez, desfrutar da vida, sem maiores pressões ou preocupações. (Kroeff, 2014, p. 198). Desfrutar da vida sem maiores preocupações possibilita ao idoso tempo para dedicar-se às opções de lazer, ao contato com as realidades da natureza, à participação em atividades de grupos, favorecendo sua rede de contatos e participação social. O tempo livre tem um novo significado para o idoso, e a importância de manter seus projetos de vida ajuda-o para que os valores de vivência sejam mantidos nessa etapa, bem como a retomada de antigos projetos.

Entretanto, nem sempre é possível a vivência de uma pessoa idosa, aposentada, que, além disso (ou ainda assim), tenha condições para usufruir de um tempo que, em tese, deveria ser livre, haja vista que “[o] homem contemporâneo se acha dividido entre as obrigações laborais e o desejo de se libertar destas tarefas e assim desfrutar de um tempo só para si” (Ximenes *et al.*, 2012, p. 75).

No início, a maioria dos idosos se sente satisfeito, pois lhe parece ser muito bom poder descansar. Aos poucos, descobrem que sua vida tornou-se tristemente inútil. Nesta ausência de papéis é que podemos observar o verdadeiro problema do aposentado, sua angústia, sua marginalização e, muitas vezes, o seu isolamento do mundo. Percebendo que ninguém necessita dele por estar isolado, recusado e excluído da sociedade, ele se sente cada vez mais angustiado [...].

Por isso mesmo, nem todas as pessoas idosas podem se dedicar à busca de sentido para sua vida, voltando a estudar, por exemplo. Muitas vezes, estas até se esquecem de ter um porquê viver, nesse processo de finalização do trabalho formal. Relacionando essa questão a Andrade (2022), percebemos quão urgente se faz a desvinculação da imagem de incapacidade atribuída aos idosos, por ocasião da aposentadoria, que diz respeito a um direito conquistado pelos anos de muito trabalho. Pois, após tantos anos de dedicação, é cabível que o idoso tenha o direito de desenvolver outros afazeres no tempo livre.

Sob a visão de Frankl (2008), o verdadeiro sentido da vida deve ser descoberto no mundo, que sempre se modifica, mas não deixa de existir, lembrando também que este é

singular de cada pessoa e em um dado momento. Dessa forma, é relevante observarmos que o idoso aposentado pode perder seu sentido de vida nesse processo e não ter motivos para continuar vivendo. Porém, ter um propósito de vida, um motivo que nos impulse em nossa vivência é importante para nosso bem viver, é o que nos alimenta e nos dá razão para seguirmos lutando, vivendo. Enquanto isso, a falta de sentido pode trazer descrença na vida, além de sintomas como ansiedade, depressão, falta de esperança e o próprio declínio físico. E, o que é pior, os inúmeros “casos de suicídio que podem ser atribuídos a esse vazio existencial [...] o mesmo é válido também para crises de aposentados e idosos” (Frankl, 2008, p.132).

Existem pessoas idosas que são gestoras da família, que ainda trabalham, que ainda cuidam dos netos. Podemos pensar, ainda, no caso das mulheres idosas, em que muitas não tiveram a oportunidade de frequentar a escola, dadas as obrigações que lhes foram impostas, como por exemplo os afazeres domésticos, além das próprias vivências durante sua criação, em que viram suas mães submetidas a um discurso de opressão, subjugadas ao comportamento masculino (Oliveira; Santos; Pereira, 2020). Assim, podemos dizer que tempo livre não diz respeito à realidade de todas as pessoas idosas.

Mesmo tendo o direito de gozar do tempo livre em consequência da chegada da aposentadoria, e, sobretudo, mesmo tendo sido esta uma conquista social, infelizmente, esse tempo não é valorizado, ou, diríamos, respeitado. Aposentados ainda vivenciam um ritmo de trabalho dentro de suas próprias casas, muitas vezes se submetendo a uma jornada como se formalmente estivessem trabalhando, com o número de horas igual ou até superior ao tempo que tinham anteriormente. Sair da rotina, estudar, voltar ao espaço escolar, poderá permitir uma reelaboração da noção de autonomia, possibilitando escolhas crítico-criativas (Moura; Souza, 2012), em que a própria pessoa idosa possa entender e discernir suas necessidades, seus interesses, e, com isso, sua existência e suas escolhas poderão ganhar novos significados.

Nesse sentido, conforme uma pesquisa feita por Machado e Laffin (2022), intitulada *A relação com o saber e o empoderamento de idosos em processos de escolarização*, é na relação com o saber de pessoas idosas na EJA – no caso, no NETI/UFSC – que os sujeitos interagem de maneira diferente no processo de reprodução social, em que ressignificam a experiência e transformam a si próprios.

Contudo, a presença de pessoas idosas na universidade, no NETI/UFSC e nas turmas de EJA é (de)marcada para além da necessidade de ocupação do tempo livre. Pois, as relações de saberes se dão sob a proposta do Núcleo, que é pautada na promoção das pessoas idosas enquanto sujeitos que transformam e, ao mesmo tempo, são transformados. Na referida pesquisa, foi evidenciada a presença de pessoas idosas conduzidas por sentidos e significados,

os quais foram essenciais para anunciar a grandeza da escolarização desses e dessas estudantes, haja vista as décadas que viveram sem acesso à escolarização.

Ante o exposto, consideramos importante, já que tocamos nesse ponto de sentidos e de significados, trazer o resultado de uma pesquisa de opinião realizada na França, antes de 2008, onde se viu que 89% das pessoas entrevistadas responderam que precisavam de uma motivação maior pela qual fosse válido viver; e 61% descreveram que suas motivações estavam em algo ou alguém e que por eles seriam capazes de viver ou morrer. A mesma pesquisa foi repetida em uma clínica em Viana, onde pacientes e funcionários demonstraram praticamente o mesmo resultado, diferindo em apenas 2% (Frankl, 2008).

Para entender melhor o sentido de vida, o qual se manifesta de maneira singular, Frankl (2008, p. 133) faz uma analogia com um jogo de xadrez, em que se pergunta: “diga-me, mestre, qual o melhor lance do mundo?”. Isso nos faz refletir, assim como observa o autor, que não existe o melhor e nem mesmo um bom lance, independentemente das circunstâncias e da própria singularidade do adversário. Tal comparação significa que cada pessoa, ao ser questionada sobre o que é o “sentido de vida”, é que pode (ela e somente ela) responder a partir de como se sente, de como percebe suas vivências, de quais os significados e sentidos das situações e dos contextos pelos quais já passou na vida, considerando os “tempos” bons e ruins, o momento presente (que é o concreto e de onde deve partir a decisão do que se quer) e o que ainda almeja.

Somado a tal entendimento, compreendemos a educação no sentido de um processo de escolarização que contemple o refletir, o pensar em si, enquanto ser existente no mundo e com o mundo e com possibilidades de transformar a si e seu entorno, e de encontrar um sentido de vida e, a partir dele, seguir construindo, reconstruindo e compartilhando os saberes e suas experiências, por meio de um novo olhar e de um novo sentir. É em uma educação fundada nesses termos que acreditamos.

Esse processo de construção, que é individual, mas construído no coletivo, se insere na concepção da Educação Popular, situando a educação ao longo da vida como uma proposta de valor extremamente importante, onde o próprio tema “vida” se configura como pilar da educação. Por este viés, entendemos a educação não como um processo formal, burocrático, mas vinculado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, à valorização de processos formais e não formais. Trata-se, portanto, de um processo que inclui a vida, vida esta com qualidade e com cidadania (Gadotti, 2016).

A educação se torna crucial para a formação crítica de toda e qualquer pessoa. Igualmente, pensando na perspectiva da pessoa idosa, o conhecimento se converte em qualidade

de vida, no sentido de que o idoso passa a se manter ativo e, sobretudo, consciente da sua própria existência enquanto pertencente ao processo de envelhecimento (Barros *et al.*, 2021). Em *Sentido da vida e valores no contexto da educação*, o professor Thiago Aquino (2015) propõe uma intervenção na educação à luz do pensamento de Viktor Frankl. Sua obra em muito nos inspirou, tendo em vista nossa expectativa em relação à EJA, no sentido do que apontamos tanto no problema quanto nos objetivos da pesquisa do trabalho em tela.

Concordamos com um processo de escolarização que faça sentido para o educando enquanto possibilidade de contribuição benéfica, agindo na qualidade de vida, na medida em que seja gerada uma aprendizagem para vida, para a conscientização desta, e que seja lugar de desenvolvimento de meios pelos quais estudantes idosos(as) encontrem ou possam reencontrar um sentido que lhes faça valer suas vontades em seguirem vivendo. Além disso, um processo em que se possa trabalhar com uma prática docente respaldada na defesa da busca de significado, de sentido *na* e *para a* vida, “afinal, o direito à vida também deve ser acompanhado do direito ao seu respectivo sentido” (Aquino, 2015, p. 11).

Para o referido autor, as temáticas existenciais deveriam ser incluídas na formação do espírito humano. Concretamente, a defesa de Aquino (2015) reside em que a linguagem filosófica da Logoterapia seja transpassada para uma compreensão ontológica mais entendível aos educandos, a exemplo da utilização de fábulas, de poemas e de dilemas existenciais. Com isso, “além de encontrar uma fonte de sabedoria, podemos refletir sobre o sentido da vida e do sofrimento suportado com bravura a partir de exemplos criativos, que apresentam uma imagem positiva do ser humano e do mundo” (Aquino, 2015, p. 11).

Conforme Aquino (2015), a educação não deve apenas procurar transmitir conhecimento; ao contrário, é salutar que a pessoa seja encorajada a aguçar a consciência para que tenha uma percepção mais apurada e para que consiga, com isso, captar a exigência inerente a cada situação que assim o exigir. Esclarecendo ainda mais, Freire (1967) propõe uma educação também com esse sentido, (auto)reflexiva, encorajadora. Ou seja:

Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (Freire, 1967, p. 57).

Pois, as questões existenciais nos fazem crescer, no sentido desse desenvolvimento do poder de refletir sobre nossas reflexões, nossas perdas, nossos ganhos, nossas atitudes diante

da vida, das adversidades que nos rodeiam. Isso tudo pode ser relacionado à busca, ao encontro de sentido, na medida em que conseguimos dar significado a toda essa vivência. Logo, encontrar sentido para as experiências da vida, estar no mundo com um objetivo, em prol de algo, conseguir dar um propósito para as atividades diárias e até mesmo encontrar significado para as dificuldades são alguns dos caminhos para dar sentido à vida.

No caso da pessoa idosa, nesse processo, damos destaque, aqui, a outra questão importante, que é a oportunidade de poder vivenciar momentos coletivos, de socialização, onde se possa interagir com o passado, com o que foi vivido ou com o que não foi possível de ser realizado. Por sua vez, nesse contexto, o presente se coloca como possibilidades reais de mudança. Entretanto, faz-se necessário um auxílio para que haja o enfrentamento dos eventos atuais de maneira satisfatória e para que esses eventos possam ser ressignificados. Nesse sentido, nos ancoramos na seguinte conclusão de Sommerhalder (2010, p. 271-272): “A interação social é de suma importância nesse processo”. Tal conclusão converge com a análise existencial de Frankl (2008) no que se refere ao sentido da vida.

4 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Se, refletindo na essência da subjetividade, eu a encontro ligada à essência do corpo e à essência do mundo, é porque minha existência como subjetividade é uma e a mesma que minha existência como corpo e com a existência do mundo, e porque finalmente o sujeito que sou, concretamente tomado, é inseparável deste corpo-aqui e deste mundo-aqui. O mundo e o corpo ontológicos que reconhecemos no coração do sujeito não são o mundo em ideia ou o corpo em ideia, são o próprio mundo contraído em uma apreensão global, são o próprio corpo como corpo-cognoscente.

Merleau-Ponty (2015, p. 547).

4.1 A FENOMENOLOGIA

Para a realização da pesquisa, nos ancoramos no método fenomenológico, a partir do qual tangenciamos os caminhos pelos quais pudemos alcançar o objetivo proposto no estudo. Por analogia, a metodologia do trabalho pode ser descrita como uma artéria, que apresenta vários pequenos vasos, mas que une, fortalece e promove conexões, fazendo, assim, fluir um pulsar que irradia a intimidade da pesquisadora com aquilo que ela decidiu investigar no decorrer do estudo. É partindo desta ciência que saímos na busca do sentido de vida, numa integração com a consciência do sujeito e com sua realidade (o mundo exterior) dentro do modo como ele se percebe.

Por meio do pensamento fenomenológico, nos centramos na questão que aqui nos norteia e fomos nos apropriando da maneira como as pessoas experienciam o mundo, no intuito de conhecer o mundo em que elas vivem como seres humanos. Através desse caminho, percebemos a possibilidade de se contrariar a tendência dominante, nos meios científicos, de se privilegiar a explicação e a análise dos fatos. Nessa concepção, considera-se que os fenômenos são sempre anteriores às teorias e aos conceitos, e que, por isso mesmo, não estamos apenas falando de um método descritivo, mas, a partir deste, o contexto relacional do sujeito perceptivo e o mundo sensível podem ser descritos e interpretados (as experiências vividas pelos sujeitos pesquisados) enquanto fenômenos, com o objetivo de buscar sua estrutura essencial (Gil, 2010).

O método fenomenológico se define como uma volta às coisas mesmas, isto é, aos fenômenos, aquilo que aparece à consciência, como objeto intencional. Melhor, para a fenomenologia, a consciência humana é portadora de sentidos e de significados. Por esse motivo, entende-se que o ser humano deve ser o âmago do conhecimento, sendo este sentido o fundamento do fenômeno, ou seja, a sua essência; mas, até alcançá-la, o caminho é sempre

intencional. Sendo assim, trata-se de um método filosófico, desenvolvido por Husserl, que consiste na apresentação dos fenômenos tal como aparecem à consciência, cabendo ao pesquisador a suspensão dos conhecimentos que temos sobre o mundo natural.

No dizer de Cosmo (2020, p. 20):

A intencionalidade da consciência é o ponto essencial da fenomenologia, sendo entendida como a direção da consciência para compreender o mundo. “A consciência está intencionalizada para o mundo, o qual ela não envolve ou possui, mas para o qual ela está sempre voltada” (Martins, 1992, p. 103). Entendido como se produz o sentido do fenômeno, chega-se à sua essência. Nessa dinâmica, o pesquisador não parte de um problema específico, mas conduz sua pesquisa a partir de um questionamento acerca de um fenômeno, o qual precisa ter sido ou estar sendo vivenciado pelo sujeito. Busca a essência das experiências, livre de preconceitos, pois o verdadeiro significado se encontra na vivência do fenômeno.

Consciente desse norte teórico, a pesquisadora seguiu atenta às experiências dos sujeitos participantes, melhor dizendo, dos seus discursos em resposta à questão norteadora, organizando, a partir daí, as unidades de significados e, na sequência, as categorias temáticas, identificando as semelhanças e diferenças entre estas, ora descrevendo-as, ora compreendendo-as (Cosmo, 2020). Dentro dessa mesma linha de pensamento, Silva (2009, p. 21), ressalta que:

Na organização das unidades de sentidos ou significados, na procura de estruturação do fenômeno e na apreensão dos elementos significantes, sistematizei as unidades significativas, isto é, relevantes. Analisei em unidades as experiências dos sujeitos com objetivo de descrever, de forma consistente, a estrutura do fenômeno, sem perder o foco e os múltiplos sentidos que se fizeram presentes de forma implícita e explícita na fala dos pesquisados.

Segundo Merleau-Ponty (2015, p. 1), a fenomenologia corresponde ao:

[...] estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela (a fenomenologia), resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe, enfim, um estatuto filosófico.

A fenomenologia da percepção, ao rever as tradicionais concepções da filosofia da linguagem, vai assinalar um parentesco entre as abordagens empirista e intelectualista para mostrar que ambas as visões desconsideram o potencial expressivo da palavra, e partem de um pressuposto comum, o da exterioridade entre signo e significado. No empirismo, a linguagem

é objetivada e o sujeito inexistente. Por sua vez, no intelectualismo, a percepção é uma operação essencialmente subjetiva, e o sentido é remetido ao sujeito pensante. Ou seja, nos dois tratamentos dedicados à linguagem, a palavra não tem significação própria. O projeto merleau-pontiano visa, diante disso, ultrapassar estas concepções através da atribuição de um sentido à palavra (Furlan; Bocchi, 2003).

Prova disso é que, no pensamento de Merleau-Ponty, o reconhecimento da linguagem como um modo original de sentido é motivado para a dissolução da dicotomia sujeito-objeto presente nas concepções supracitadas. A linguagem é fonte originária de sentido do próprio pensamento. Nesse sentido, o autor considera imprescindível um retorno à origem ou a recuperação do movimento expressivo primário, onde, a uma só vez, ultrapassa-se e limita-se o sentido esboçado na percepção. A percepção, como pontuam Furlan e Bocchi (2003, p. 446), é o sentido que inaugura a abertura para o mundo:

[...] como a projeção de um ser para fora de si; a linguagem prossegue esta abertura de mundo na medida em que retoma, transforma e prolonga as relações de sentido iniciadas na percepção. Ao postular a distinção entre fala falante e fala falada, Merleau-Ponty remete a primeira à linguagem em estado nascente, como um ato instituinte e criativo. A segunda, por sua vez, é remetida à linguagem sedimentada, constituída por significações correntes e pelas demais formas de expressão de um dado meio sócio-cultural.

O pensamento de Merleau-Ponty passou por mudanças, e inúmeras análises foram reconsideradas pelo filósofo. Por exemplo, em *Fenomenologia da Percepção*, de 1945, ele considerava a atividade perceptiva como principiadora dos atos subjetivos e das relações subjetivas (Merleau-Ponty, 2015). Cinco anos depois, em 1950, o autor volta a esse conceito e acrescenta o que antes não considerava: que a capacidade perceptiva é intimamente marcada pelo contexto social e cultural em que o ser está inserido. Essas reflexões rememoram um tópico muito explorado por Merleau-Ponty, que é a linguagem. Diante disso, o filósofo torna conhecida a ideia de que a linguagem marca a experiência sensível e o contexto histórico.

Logo, segundo Cosmo (2020, p. 58-59):

[...] representa um veículo exterior de significações intelectuais prévias e seu papel é fundamental na elaboração do saber intersubjetivo, pois[...] é na experiência do diálogo que constitui-se (sic) entre mim e o outro um terreno comum, meu pensamento e o dele formam um só tecido, minhas falas e as dele são invocadas pela interlocução, inserem-se numa operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Há um entre-dois, eu e o outro somos colaboradores, numa reciprocidade perfeita, coexistimos no mesmo mundo. No diálogo, fico liberado de mim mesmo, os pensamentos de outrem são dele mesmo, não sou eu quem os formo, embora eu os aprenda tão logo nasçam e mesmo me antecipe a eles, assim como as objeções de

outrem arrancam de mim pensamentos que eu não sabia possuir, de tal modo que, se lhe empresto pensamentos, em troca ele me faz pensar (Merleau-Ponty, 2015, p. 81).

O corpo é capaz de expressar, de ter linguagem, na medida em que se move, cria símbolos, e, por isso, volta-se ao mundo para significá-lo, em virtude da palavra, das coisas habitadas, e difunde significações. Para Merleau-Ponty (2015), aquele que escuta recebe através da palavra o pensamento, enquanto para o que fala, a palavra não traduz um pensamento pronto, mas o realiza a partir do falar.

Dessa maneira, para o filósofo, ao retomar o papel da linguagem enquanto instrumento de tradução do sentido das vivências, por meio da consciência perceptiva, vê-se “[...] aparecer não somente o que as palavras querem dizer, mas também o que as coisas querem dizer” (Merleau-Ponty, 2015, p. 209). Portanto, o significado da fala não se restringe apenas às palavras, “mas, pelo sotaque, pelo tom, pelos gestos e pela fisionomia, e, assim, como esse suplemento de sentido, revela não mais os pensamentos daquele que fala, mas a fonte de seus pensamentos e sua maneira de ser” (Merleau-Ponty, 2015, p. 462).

Para Martins e Bicudo (1989), a fenomenologia busca evidenciar as estruturas em que a experiência ocorre, deixando transparecer na descrição das experiências suas estruturas universais. Os fenômenos, nessa perspectiva, são elementos que vêm à luz da consciência, quando pensamos no movimento de retorno às coisas mesmas. Husserl (2000) dividiu a fenomenologia nas seguintes categorias: *intencionalidade*, *epoché* e *redução eidética*. Conforme o autor, a *intencionalidade* se refere à característica intrínseca e geral da consciência de ser consciente de algo, de trazer, na sua qualidade de cogito, o seu *cogitatum* em si mesmo. Em outras palavras, cada conteúdo visado, cada ato de conhecimento (*noema*), está relacionado a uma modalidade específica de consciência (*noesis*) (Husserl, 2000).

Já a *epoché*, ou suspensão provisória de julgamentos, é uma maneira de apreender o fenômeno como ele realmente é, em vez de como ele é descrito por outros (Husserl, 1996). Isso significa que a *epoché* é uma atitude que não está ligada a nenhum interesse natural ou psicológico no modo de existência das coisas do mundo. Em outras palavras, diz respeito a uma forma de suspender temporariamente qualquer julgamento sobre o fenômeno, permitindo uma apreensão mais clara e direta do objeto em questão.

Essa suspensão é fundamental para compreender um fenômeno, pois consiste “em nos abstermos por completo de julgar acerca das doutrinas de qualquer filosofia anterior e em levar a cabo todas as nossas descrições no âmbito desta abstenção” (Husserl, 1996, p. 20). De acordo com o filósofo, a redução eidética é uma consequência da *epoché*, uma forma de descrever os fenômenos em seu estado “primitivo”, anterior a qualquer interpretação.

Isso implica em desvendar, colocar a descoberto e desentranhar o fenômeno para além de sua aparência superficial. Assim, os pré-conceitos são suspensos (*epoché*) e a *redução eidética* (descrição) é realizada, tendo em mente que toda consciência é intencionalidade e que, por isso, é necessário um trabalho interpretativo (hermenêutica) para se compreender os significados do fenômeno. Esse processo interpretativo consiste em decifrar o sentido aparente e explicitar os sinais de significação. Para a Fenomenologia, todo fenômeno está relacionado com o mundo humano, o que significa que todo fenômeno é uma multiplicidade de significados, e que “os fenômenos não estão evidentes de imediato e com regularidade” (Masini, 1991, p. 63).

Por essa razão, é imprescindível que, na abordagem fenomenológica, inicie-se com uma interrogação, ou seja, o pesquisador deve ter uma problemática definida. Inicialmente formulada, a pergunta de pesquisa apresenta uma falta de clareza do pesquisador. Ela reflete uma sensação de insatisfação em relação a seu conhecimento atual sobre um determinado assunto. Existe um desconforto em relação ao tema que está incomodando o pesquisador. Essa sensação cria uma “tensão” que impulsiona o pesquisador a buscar a essência do fenômeno em questão. Ao mesmo tempo em que o fenômeno desperta certa estranheza, ele também é familiar ao pesquisador, pois faz parte de sua experiência de vida. No entanto, essa familiaridade ainda não se transformou em conhecimento (Fini, 1997).

Diante desse questionamento, surge a busca pela compreensão do fenômeno a ser pesquisado, que é, ao mesmo tempo, estranho e familiar, pois faz parte do seu “mundo-vida”. Uma pesquisa fenomenológica, conforme esclarece Fini (1997), apresenta dois momentos. No primeiro, denominado *estágio pré-reflexivo*, o pesquisador possui dúvidas em relação a algo que deseja conhecer, mas que ainda não está claramente definido em sua mente. Ao questionar esse “algo”, o pesquisador identifica o fenômeno e a forma de abordá-lo, o caminho a seguir. Na abordagem fenomenológica, esse caminho é chamado de “trajetória”, evitando-se, assim, confundi-lo com a concepção mais tradicional da palavra “método”.

No segundo momento, o pesquisador deve saber que irá abolir todas as impressões, os pré-conceitos, para investigar o fenômeno. Fini (1997) deixa claro que é nesse momento que há a suspensão de toda crença, teoria ou explicação sobre o fenômeno. O pesquisador abandona ou deixa de lado temporariamente os conselhos ou pré-conceitos estabelecidos previamente, a fim de permitir um encontro autêntico com o fenômeno.

Fini (1997) nos orienta a refletirmos sobre a própria reflexão, uma vez que, mesmo após a suspensão, a compreensão e a descrição final do fenômeno, não se obtém um resultado final. Para isso, é essencial ressaltarmos que o resultado é apenas temporário e permanece com teorias

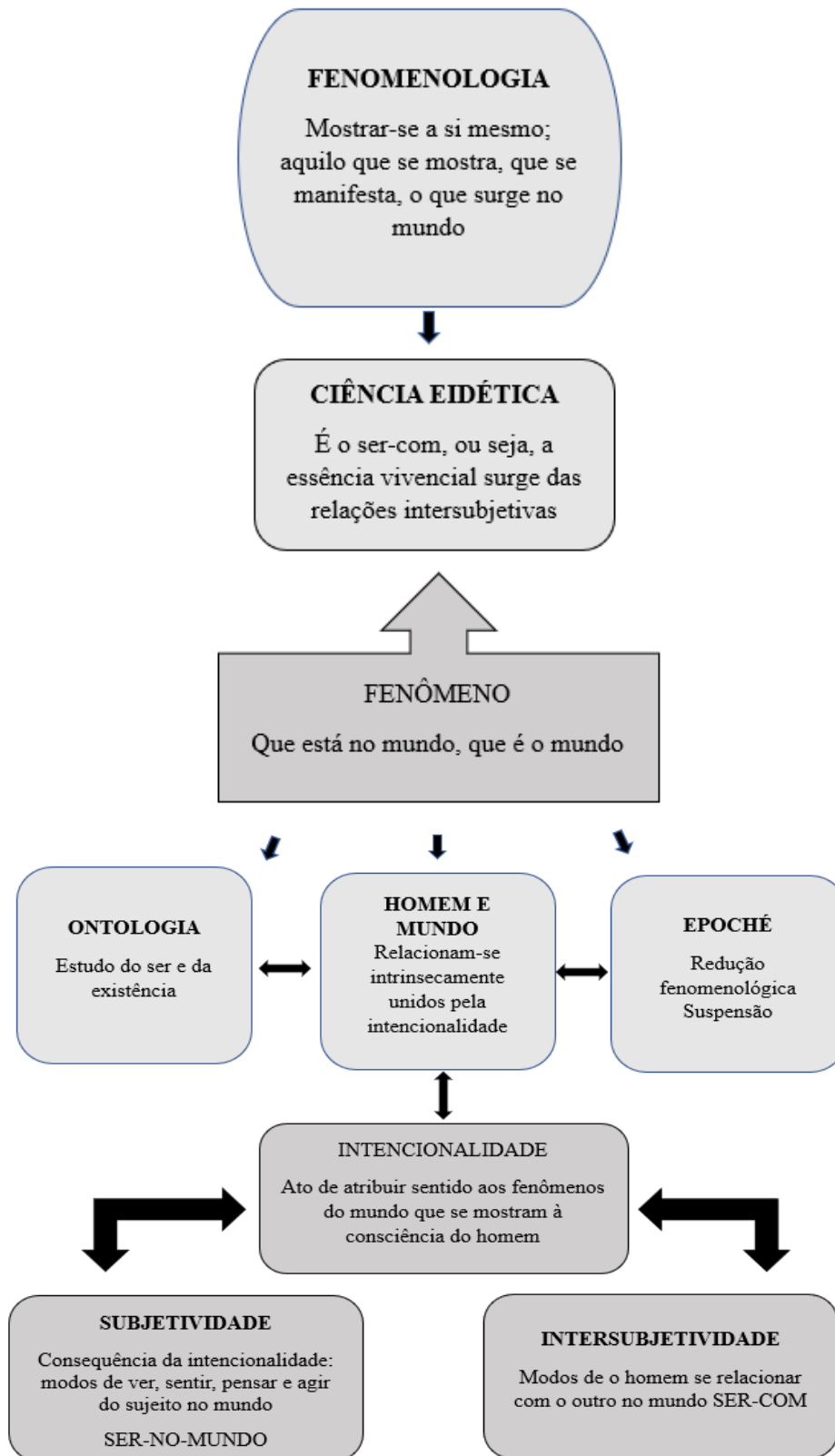
pré-existent sobre a realidade, com um significado afirmativo em relação ao ser humano e sua posição presumivelmente fundamentada; este não pode ser considerado, portanto, conclusivo, devendo passar por um outro procedimento, que é o da interpretação (hermenêutica), para que se obtenha uma compreensão mais profunda.

Diante disso, demos enfoque à fenomenologia, cuja escolha deve-se ao fato de que “os atos sociais envolvem uma propriedade que não está presente nos outros setores do universo abarcados pelas ciências naturais: o *significado*” (Minayo, 2014, p. 143). Isso sem perder de vista, como nos lembra Masini (2010), que o método fenomenológico desvenda o fenômeno para além da aparência, justamente porque este não está evidente de imediato nem se mostra com regularidade. Nesse caso, trata-se da atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra, e não preso a conceitos ou predefinições), uma vez que estamos livres quando sabemos de nossos valores, conceitos e preconceitos e podemos ver o que se manifesta refletindo, com isso, sobre as possíveis distorções (Masini, 2010).

O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação nos dará embasamento teórico, principalmente, por “caracterizar-se pela ênfase ao mundo da vida cotidiana”, pelo retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade (pelos usos, hábitos e linguagem do senso comum), como ressalta Masini (2010, p. 67). Dito isto, entendemos que as categorias analíticas da fenomenologia nos dão a base necessária para a interpretação (hermenêutica) e compreensão dos significados do fenômeno a que nos dispusemos a analisar, ou seja, dos estudantes idosos e da explicitação dos significados de sua realidade social em suas vivências na EJA.

Ademais, a fenomenologia é “[...] uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’” (Merleau-Ponty, 1999, p. 01). Para Merleau-Ponty, a fonte que gera sentido das coisas do mundo é o corpo, através do qual se pode ter a visão subjetiva de ser. Ou seja, o corpo é o lugar onde brota a existência e, em razão disso, não pode ser visto como um objeto. Outrossim, por ser o corpo o nascedouro de significações aos estímulos, é fenomenal, é partícipe e ativo na e da produção de experiências.

Figura 5 – Descrição do método fenomenológico.



Fonte: Adaptado de Cosmo (2020).

Percebe-se, diante do exposto e do que vamos mostrar na sequência, um aporte teórico-metodológico coerente e bem peculiar relacionado a nossa proposta de pesquisa: o corpo, a linguagem, o mundo vivido dos sujeitos, suas percepções, os sentidos e os significados que se põem a descoberto no desvendamento do *sentido de vida*. A linguagem, pois, marca a experiência sensível na elaboração do saber intersubjetivo: quando há “[...] um entre-dois, eu e o outro, somos colaboradores, numa reciprocidade perfeita, coexistimos no mesmo mundo” (Merleau-Ponty, 2015, p. 81).

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa fundamentada na Fenomenologia, abordagem filosófica que busca compreender os fenômenos desvelados a partir da vida das pessoas, uma vez que ela se relaciona com um universo de significados, de motivos, de crenças, de valores e de atitudes, o qual corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas.

A opção pela pesquisa fenomenológica se deu por esta se apresentar como ciência descritiva, rigorosa, concreta, que mostra e explicita preocupação com a essência do vivido. A pesquisa fenomenológica é pertinente à Educação por buscar compreender o homem em sua totalidade existencial (Minayo, 2002; Fazenda, 2010). Desta feita, fundamentamo-nos em conceitos fenomenológicos e existenciais que se interessam pelos discursos subjetivos relativos às experiências vividas e sentidas pelos sujeitos, as quais serão aqui apresentadas.

De acordo com Martins (2010), há na pesquisa qualitativa uma discussão metodológica significativa, a qual se refere ao fato de não ser viável insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, como ocorre nas outras ciências. Para o pesquisador, as Ciências Humanas não receberam por herança um domínio já delineado, dimensionado em seu conjunto. Muito pelo contrário, elas teriam por tarefa elaborar conceitos científicos e métodos positivos.

Flick (2009) também discute a relevância deste tipo de pesquisa para o estudo das relações sociais, tendo em vista a pluralização das esferas da vida. Ele explica sobre as expressões-chave para essa pluralização, que exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões e cuja mudança social acelerada e sua consequente diversificação de esferas da vida fazem com que os pesquisadores, cada vez mais, enfrentem novos contextos e expectativas sociais.

É importante ressaltar que, segundo o autor, o objeto a ser estudado é o fator determinante para a escolha de um método, pois os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. “A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (Flick, 2009, p. 37).

Nosso foco, portanto, incide na pesquisa qualitativa por esta se aplicar aos estudos dos conhecimentos da história, das relações, das opiniões e, eminentemente, das percepções e dos sentidos, a partir das interpretações que os sujeitos, objeto do nosso estudo, fazem a respeito de como se sentem no processo de escolarização na EJA. Dizendo de outra forma, a pesquisa em tela, no sentido teórico, não foi desenvolvida diretamente para estudantes idosos(as), mas construída à medida que nos aproximamos e estivemos com eles, uma vez que tratamos da análise da percepção de sentimentos, de significados e de sentidos produzidos no momento em que estes estão na escola, no processo de escolarização.

Nossos objetivos focaram, portanto, nessas subjetividades, a fim de responder nosso principal problema de pesquisa. Perante o exposto, esse método de pesquisa é que norteou as técnicas correspondentes ao presente estudo (Minayo, 2014; Flick, 2009).

À vista disso, Masini (2010) nos adverte que, se, como pesquisadores, apenas visualizarmos o aluno como ser racional, estaremos trabalhando com um modelo abstrato, investigando sua maneira de pensar e os fatores que lhe influenciam (como, por exemplo, inteligência, rapidez e atenção). Desta feita, deixamos de ver o aluno na totalidade do seu pensar, do seu sentir e do seu agir na própria rotina do dia a dia.

Essa visão se ratifica, aqui, por se tratar de estudantes idosos, cuja experiência de vida é bastante consolidada e que, por isso mesmo, devem ser vistos para além desse modelo abstrato, considerando-se o avançar da idade, os vividos tempos e suas respectivas histórias. Ter a oportunidade de estudar depois dos 60 anos de idade poderá definir uma outra aparência à existência dessas pessoas, novos sentidos, ou mesmo um sentido de vida, ainda que haja limitações impostas pelo tempo presente, enquanto seres idosos.

A pesquisa fenomenológica, desta feita, propõe um retorno a essa totalidade no mundo vivido, de maneira que seja traçado um caminho próprio onde o método fenomenológico tratará de desentranhar o objeto em questão, colocando-o visível e desvendando-o, assim, para além da aparência (Masini, 2010). Com esse exercício do corpo enquanto fenômeno, o sujeito vai reconhecendo o espaço como sendo significativo e simbólico, pois o movimento e o sentir são os elementos primordiais para a percepção. Além disso, o corpo, o tempo, a afetividade, o

mundo da cultura, as relações sociais, os diálogos, as tensões, as contradições e os sentimentos estão correlacionados sobre a pessoa, sobre o sujeito compenetrado nessa teia que é indissociável (Nóbrega, 2008).

Para nos integrarmos com os dados referentes às pessoas idosas estudantes da EJA, objeto deste estudo, entramos em contato com a Subgerência de Estatística (SGEST), a Gerência de Tecnologia da Informação (GTECI) e a Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT), que nos forneceram os dados abaixo relacionados, tanto das redes quanto das escolas. As informações sobre o quantitativo de matrículas no período de 2016 a 2021 e a relação das escolas com idosos matriculados na EJA encontram-se na Tabela 3 e no Quadro 2, respectivamente:

Tabela 3 – Número de pessoas matriculadas na EJA com idade 60 anos ou mais – todas as redes – João Pessoa (Presencial, Semipresencial ou EaD).

ANO	MATRÍCULAS
2016	693
2017	658
2018	617
2019	591
2020	586
2021	831
2022	814

Fonte: MEC/INEP/DEED/Subgerência de Estatística/SEECT-PB (2023).

Quadro 2 – Escolas de EJA selecionadas com mais matrículas de pessoas idosas nos últimos cinco anos.

ESCOLA	QUANTIDADE DE MATRÍCULAS EM 2020	BAIRRO
E.M.E.F. Luiz Vaz de Camões	25	Mangabeira IV
E.M.E.F. João Monteiro da Franca	10	Jardim Veneza
E.M.E.F. Lions Tambaú	16	Bancários
E.M.E.F. Damásio Barbosa da Franca	14	Distrito Mecânico

Fonte: Sistematizados pela autora, a partir de informações fornecidas pela SGEST, GTECI e SEECT (2022).

Conforme os dados acima referidos, as escolas Luiz Vaz de Camões e Lions Tambaú foram aquelas que mais efetuaram matrículas no período sob análise, razão pela qual foram selecionadas para nossa pesquisa.

Confirmamos a importância deste trabalho na construção de possibilidades que viabilizem e qualifiquem ainda mais o processo de escolarização da EJA, tanto no sentido do fazer científico quanto no que diz respeito a questões que envolvam o retorno e a permanência na escola, com propostas de adequação das metodologias de ensino para as pessoas idosas, sempre pensando o sentido de vida para elas e com elas e, conseqüentemente, trazendo mais qualidade de vida para essa parcela de estudantes tão peculiar.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como vimos no Quadro 2, foram identificadas cinco escolas da rede municipal de João Pessoa-PB com maior quantitativo de matrículas de pessoas com 60 anos ou mais nos últimos cinco anos e que ofertam a modalidade da EJA. Entretanto, a pesquisa foi realizada com um quantitativo de 10 estudantes de duas dessas escolas, conforme dissemos anteriormente, sendo oito estudantes da escola Luiz Vaz de Camões e dois da escola Lions Tambaú. Para fins de conhecimento, sublinhamos que, na primeira escola por nós visitada, havia disponíveis apenas duas pessoas, motivo pelo qual seguimos para a segunda escola, a Luiz de Camões.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, como nos lembra Cosmo (2020), ao pesquisador cabe o cuidado de manter o rigor – não em relação à precisão numérica, mas, sim, ao caráter metodológico no que tange à compreensão dos fenômenos que não são passíveis de serem estudados, como é o caso desta pesquisa, que tem o propósito de desnudar ou trazer à tona o fenômeno sem pretensões de generalizações.

Cabe dizermos, ainda, que, para a seleção dos sujeitos de uma pesquisa fenomenológica, não é necessária a utilização do processo de amostragem probabilística, nem mesmo de um elevado número de informantes ou participantes, cujo propósito, como pontua Gil (2010), é conseguir participantes que sejam capazes de descrever, de maneira acurada, as experiências vividas.

4.4 LÓCUS DA PESQUISA

Tendo em vista os critérios de seleção das escolas a serem pesquisadas, realizamos nossa investigação em duas escolas. A primeira delas foi a *Escola Municipal de Ensino*

Fundamental Lions Tambaú, situada na Rua Francisco Timóteo de Souza, nº 31, Água Fria, João Pessoa-PB. A escola existe desde 1999. Na modalidade EJA, é oferecido o 1º Segmento, que corresponde aos Ciclos I e II, noturno, obedecendo a uma perspectiva de Educação Inclusiva. A segunda, a *Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz de Camões*, está situada na Rua Dr. Euclides Neiva de Oliveira, S/N, Mangabeira IV, João Pessoa-PB. Desde 2000, esta escola oferece a EJA nos segmentos 1º e 2º, que correspondem aos Ciclos I, II, III e IV, todos noturnos. Todas as entrevistas foram realizadas entre os dias 02 (dois) e 12 de maio do corrente ano.

Na primeira escola, a recepção foi bem harmoniosa e cordialmente generosa, por parte de uma funcionária que respondia pelos diretores. Sempre atenciosa e com muita vontade de ajudar, ela se dirigia às salas de aula e explicava aos alunos o motivo de estar ali solicitando que estudantes com 60 (sessenta) anos ou mais a acompanhassem até a sala dos professores. Um(a) a um(a), a pesquisadora recebia os(as) estudantes, apresentando a si mesma e à pesquisa, esclarecendo sua finalidade. Em seguida, pedia-se que a pessoa assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE; cf. Apêndice A) conforme também entendesse a serventia desse documento. Só depois de certa proximidade é que se iniciava o questionário propriamente dito.

O mesmo procedimento sucedeu na segunda escola. Nesta, a própria diretora fez a recepção da pesquisadora, igualmente simpática e cordial, se inteirando sobre a pesquisa e sobre a pesquisadora, dando boas-vindas, e passando a uma assistente a incumbência de chamar os(as) estudantes idosos(as) nas salas de aula, para que fossem entrevistados(as) na sala de leituras, que foi reservada para esse fim.

Em ambas as escolas, as pessoas se mostravam um pouco tímidas, a princípio; mas, conforme a conversa ia tomando um tom menos formal, elas iam se soltando, ficando mais à vontade para falar do vivido e do não vivido, de saudades de momentos bons, que ficaram no passado, e de tristezas e rancores de momentos em que apenas existiram, sem alegrias ou expectativas de vida, de uma vida com mais qualidade, sobretudo, em relação à possibilidade de um dia poderem estar em uma sala de aula. Considerando o momento possível do desabrochar, do aprender, do se desenvolver, e pensando no anonimato dos/das estudantes, demos a oportunidade para que cada um e cada uma se autodenominasse com um nome de flor. Pois, pensamos que cada estação traz um elemento importante no desenvolvimento das plantas. Dessa maneira, a “idade própria” não tem sentido se entendermos que cada flor, cada rosa, entre outras, tem seu tempo dentro das estações.

À vista disso, sentimos na conversa, muitas vezes, que as palavras se tornavam úmidas, pela emoção do resgate da memória: era um momento de releitura das palavras dos pais (do machismo bem acentuado em expressões proferidas, acima de tudo, pela figura paterna), de pessoas de origem humilde, de infância vivida na roça, com toda a cultura que da terra provém, dos modos de ser, de pensar e de agir. Por outro lado, em muitos depoimentos, já que as respostas tendiam a tomar muitos rumos, evidenciava-se a resiliência frente às dificuldades da vida inteira somadas às atuais: são resquícios do passado que se atualizam na convivência com maridos machistas; são questões existenciais nunca pensadas, mas que esmorecem a pessoa humana de tão pouco conhecimento formal, mas de saberes enriquecedores.

Assim, a riqueza da escuta trazia a intencionalidade da pesquisadora para se deter nos fins da pesquisa, mas guardando a essência do objeto para análises posteriores. Só o fato de esses sujeitos estarem ali falando um pouco de suas vidas para uma mestrandia, pesquisadora da UFPB, também de cabelos brancos, aumentava o pertencimento à realidade atual, a possibilidade da concretização de um sonho. Dessa forma, as despedidas foram marcadas por abraços, por agradecimentos e pelo sentimento de importância por estarem participando de um trabalho dessa grandeza.

4.5 INSTRUMENTO DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Com o intuito de alcançarmos os objetivos previstos neste trabalho, fizemos a aplicação de uma entrevista semiestruturada (cf. Apêndice B), momento em que foi realizado o contato direto da pesquisadora com o sujeito, a fim de obtermos informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos, considerando-se as seguintes categorias: *percepção*, *qualidade de vida* e *sentido de vida*. De acordo com Fazenda (2010), essa modalidade de entrevista visa realizar a coleta de informações contidas nas falas dos atores sociais de forma individual.

Da maneira mais natural possível e segundo a dinamicidade do diálogo, fomos identificando, junto aos(as) discentes idosos(as) da EJA, o que significa *sentido de vida* para eles(as). Também foi possível investigarmos quais as implicações do processo de escolarização em suas vidas, além de compreendermos de que maneira essa vivência na EJA tem colaborado para atenuar questões relativas ao processo do envelhecimento.

Como norte para a pesquisa, tendo em vista nosso principal objetivo – *analisar a percepção de estudantes idosos, matriculados na EJA, sobre o processo de escolarização e sua contribuição para a construção do sentido de vida* –, levamos em consideração o que aponta

Merleau-Ponty (1994, p. 25): “É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo ‘coisas’. Assim ‘compreendido’, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha”. Em outras palavras, para o autor, se faz necessário evidenciar a experiência do corpo enquanto campo criador de sentidos, já que a percepção não é apenas uma representação mentalista, mas, ao contrário, é um acontecimento da corporeidade e, por isso mesmo, da existência. É importante destacarmos que a teoria da percepção se fundamenta na própria experiência da pessoa encarnada, que vive, que sente e que olha (Nóbrega, 2008).

O fio condutor para esse resultado veio a partir não só das respostas obtidas, mas, de maneira geral, também da escuta atenta dos(as) estudantes idosos(as), mediada pela linguagem – que, na pesquisa qualitativa, considera a intencionalidade do pesquisador para conhecer o sujeito e esclarecer suas ações, tendo como ponto de partida as respostas, o diálogo, entre outros. A mediação feita pela linguagem nos possibilitou a aproximação, a compreensão e a descrição do fenômeno (Merleau-Ponty, 2014). Salientamos que outras expectativas se fizeram presentes e, em certa medida, colaboraram para o entendimento da necessidade da construção de um espaço mais pertinente às pessoas idosas, que contam com especificidades tão distintas. Com tal propósito, trabalhamos com as categorias analíticas *percepção*, *sentido de vida* e *qualidade de vida*, estabelecidas a partir dos objetivos que contemplam o trabalho em tela, considerando não haver possibilidades viáveis para pensar nosso objeto de pesquisa dissociado dessas categorias.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFPB (cf. Anexo C). Tendo em vista a preocupação e o zelo pelos sujeitos que foram envolvidos, compreendemos que, para além de seres de direitos, os(as) estudantes idosos(as) são também seres sociais, biológicos, com fragilidades, anseios, angústias, crenças, sonhos, expectativas e percepções semelhantes e, ao mesmo tempo, singulares.

Para a realização das entrevistas, foi solicitada a assinatura do TCLE (cf. Apêndice A) por parte dos integrantes do grupo-alvo da pesquisa, visto que a boa prática ética de pesquisa tem por base duas condições, a saber: “que a condução da pesquisa aconteça de acordo com os códigos de ética e que os propósitos da pesquisa tenham sido examinados pelos comitês quanto à sua integridade ética” (Flick, 2009, p. 52).

Com essa visão, consideramos as pessoas idosas no processo de escolarização em busca de respostas para questões existenciais acerca do sentido de vida, assim como a oportunidade de, dentro da EJA, resgatar reflexões sobre as situações (inclusive adversas) vivenciadas por

esses sujeitos, enquanto estão vivos. Nessa direção, concordamos com Barbosa *et al.* (2011, p. 532), quando asseveram que:

o ser humano é um ser biopsicossocial, o que significa que não se restringe à dimensão biológica, mas é complexo, possuindo também dimensões psicológica, social e moral. Isto permite perceber que mesmo as pesquisas que trabalham apenas com observação, entrevistas e questionários podem trazer riscos à medida que uma pergunta e/ou interpretação da observação pode interferir negativamente na vida do sujeito da pesquisa e causar-lhe algum prejuízo.

Assim, ratificamos a importância de considerarmos nesse envolvimento, também, questões étnicas e culturais dos sujeitos, entre outras cautelas que se façam necessárias e, assim, já irmos nos “munindo” dos aspectos moral e ético, pois trata-se de um espaço marcado por muitas histórias e por saberes diversos, com pessoas marcadas por muitas experiências vividas e construindo outras, a partir do espaço escolar, no convívio da EJA.

5 SENTIDO DE VIDA PARA PESSOAS IDOSAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA

Após a realização das entrevistas, iniciamos o processo de sistematização do material, ou melhor, dos depoimentos coletados, tomando como estratégia de análise os procedimentos adotados na análise qualitativa fenomenológica de Husserl (1996) e Merleau-Ponty (1999), bem como a teoria existencialista de Frankl (2008) sobre Sentido de Vida. Tais concepções se fizeram importantes para a compreensão do *sentido de vida* enquanto fenômeno de cunho subjetivo, relacionado aos sentidos, aos significados, à percepção do sujeito e à qualidade de vida referentes aos atores da pesquisa. Estas são as categorias analisadas na relação com o espaço escolar da EJA.

Nossa preocupação centrou-se menos nas informações e mais na reflexão que o sujeito fazia sobre si, sobre as coisas que lhes eram tão familiares em relação a sua volta à escola, bem como na linguagem corporal utilizada na hora da conversa, do contato. Nesse momento, realizamos um registro subjetivo de como o(a) entrevistado(a) correspondeu às questões a ele(a) fornecidas, no sentido de suas próprias conceituações (e percepções) de si e do mundo, assim como uma gravação da conversa via WhatsApp. Além disso, não perdemos a oportunidade de explorar o mundo do(a) entrevistado(a), sempre com atenção ao sentido que ele(a) dá a esse mundo, à vida. A filosofia de Merleau-Ponty (2015) nos ajudou a desvelar tais percepções.

No primeiro momento, fizemos a escuta e a transcrição das entrevistas, nos detendo mais nos momentos direcionados aos nossos objetivos, tendo em vista que, para tornar o encontro mais familiar, a fim de que os(as) colaboradores(as) se sentissem à vontade para responderem às questões propostas, não foram poucas as vezes em que se repetiram tanto as histórias quanto as perguntas (para melhor esclarecimento). Buscamos nos expressar da maneira que fosse mais compreensível para nossos(as) colaboradores(as), no intuito de que as respostas tivessem um assento confortável no contexto de sentidos e de significados em que foram originadas as perguntas.

Para analisarmos a percepção desses(as) estudantes idosos(as), matriculados(as) na EJA, sobre o processo de escolarização e sua contribuição para a construção do sentido de vida, buscamos identificar, junto aos(as) discentes, qual o significado de sentido de vida que estes(as) possuem, investigando as implicações do processo de escolarização em suas vidas e analisando, a partir de suas percepções, como a escola tem colaborado para atenuar os problemas relativos ao processo do envelhecimento e para a construção de um sentido de vida.

Nesse sentido, sinalizamos, hipoteticamente, que o papel da EJA, nesse acolhimento para com os estudantes mais velhos, pode propiciar um sentido de vida para além do currículo. Isso porque pensamos no espaço escolar como lugar de socialização, de inclusão e de educação em todos os sentidos e para todos os segmentos da vida de cada um(a) e de todos(as). Partindo desse princípio, nos tópicos a seguir, analisamos os resultados da pesquisa a partir das questões que nos deram norte a esse entendimento, no sentido de ratificar ou de falsear a hipótese acima descrita.

5.1 POSSÍVEIS MOTIVOS QUE OS TROUXERAM À ESCOLA

Sobre *propósito de existir e mudanças na vida ao frequentarem a escola*, perguntamos aos participantes sobre possíveis motivos que os trouxeram à escola, sobre a existência de sonhos. As respostas sinalizaram para o aprender a ler, o levar a Palavra bíblica, o ensinar aos netos e o falar corretamente. Todos esses imperativos se apresentaram, com muita vontade e simplicidade, no olhar e na voz dos participantes. A cada resposta, revelava-se um pouco da história que, de alguma forma, inviabilizou esse desejo/sonho em um dado momento da vida dessas pessoas:

Eu tinha vontade de voltar a estudar. Casei muito nova, o marido muito ignorante, não deixava eu estudar. Foi isso: tive ainda 4 filhos, (falou sobre os filhos). Eu via o pessoal vindo para o colégio, aí **eu ficava com aquela trava**, sem poder ir. **Aí eu disse: vou estudar, vou fazer EJA. Aí minha menina veio pra João Pessoa, eu saí de Alagoa grande e vim também. Agora eu vou!** (Margarida, 65 anos, em 03/05/2023, grifos nossos).

[...] perdi meus pais com 5 anos, fui criada por uma fazendeira e ela não me botou no colégio. **Botou, quando eu estava aprendendo a ler ela me tirou.** Depois conheci esse rapaz que moro com ele até hoje, também ele não deixou, fui proibida também. **Um dia** eu estava me matriculando num colégio em Mangabeira, **ele bêbado, saiu me arrastando no meio de todo mundo. Aí, esperei minha filha crescer, aí ela cresceu e quis ir fazer minha matrícula.** Mas, eu falei a ela que não ia porque o pai dela iria me arrastar de lá. Comecei a estudar, **mas sempre com medo** dele aparecer. Também, coloquei na minha mente que eu não aprendia, porque eu via todo mundo passar e eu não. Depois vim estudar aqui. Quando foi um certo dia, eu estava estudando junto com a professora de alfabetização. Quando a gente olhou assim, ele estava de braços cruzados, na porta da sala, bêbado. **A professora mandou ele entrar.** Ele não quis, disse que veio só saber se eu estava mesmo na escola. **Depois disso, coloquei mais ainda na mente que não aprenderia mais,** não iria conseguir, nem para aprender a ler a Bíblia. O pastor fala é muito para a gente trazer o versículo e procurar ler em casa. Ele coloca na tela, eu consigo copiar e olhar em casa. É assim, **minha vida foi um sofrimento!** (Rosa Vermelha II, 68 anos, em 03/05/2023, grifos nossos).

Como podemos perceber nas falas de Margarida e Rosa Vermelha II, a vida foi um misto de contradições que se dividiram em angústias, incertezas, tristezas e medos, mas também em sonhos e esperanças. Mesmo em meio ao machismo, tão historicamente velado em nossa sociedade, e ao direito de estudar relegado a poucos, elas não perderam suas forças, foram capazes de lidar com seus tormentos, tornando os sofrimentos degraus para se fortalecerem e seguirem em busca de sentidos, chegando a um tempo propício (o tempo presente!) para estarem na escola, para realizarem o sonho de estudar.

Isso nos mostra o quanto o saber escolarizado na vida dessas mulheres pode trazer realizações que não se limitam ao pessoal, mas dizem respeito também ao fato destas estarem no aconchego de pessoas de mesma idade, ou, como diria Machado (2017), de conquistarem na EJA uma construção social, se reconhecendo como sujeitos da história, da vida e do mundo; e, a partir da contribuição dos professores, da empatia que se cria com esses estudantes tão especiais, elas podem erguer suas vozes altivamente.

Colocar na cabeça que não mais aprenderá, frente ao desânimo, à vergonha e ao medo, como o que foi relatado por Rosa Vermelha II – mas isto não passivamente, pois, cada pessoa conhece a si mesma, na medida em que vai vivendo, cumprindo tarefas no seu dia a dia e vivendo-as naquilo que tem sentido em cada situação, em cada cumprir de uma dada tarefa, ao longo dos anos –, pode ser, em parte, consequência de dificuldades que ela e outras pessoas hoje enfrentam no aprendizado em sala de aula. São traumas que se cristalizam em suas memórias e que podem ser modificados na medida em que estes se façam conhecer pelos profissionais da educação, e, dessa maneira possam ser utilizadas estratégias coerentes que contribuam com a melhorar da relação de ensino e aprendizado, que tragam um respaldo de sentido real, de vida, nesse encontro (Frankl, 2008; Aquino, 2012; Machado, 2017).

Não perdemos a oportunidade de explorar o mundo do entrevistado, sempre com atenção ao sentido que se dava a esse mundo. A filosofia de Merleau-Ponty (1999) nos ajudou a desvelar suas percepções através da linguagem, sendo esta um modelo de sentido e fonte originária de sentido do próprio pensamento, e onde a fala “é um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto contém o seu” (Merleau-Ponty, 1999, p. 249). Foi isso que tornou possível a comunicação.

A Fenomenologia, nesse sentido, consentiu a apreensão do mundo e da vida através dos relatos de experiências numa relação intersubjetiva, tornando possível entender a singularidade de cada um, demonstrada nas aproximações e diferenças intermediadas pela linguagem que, aqui, é utilizada para descrever e caracterizar a realidade dessas vivências. Vale destacarmos a relevância dessa perspectiva teórico-metodológica para este estudo, pois permite trazermos ao

campo acadêmico a voz de discentes idosos desejosos de vida, de busca de sentido para uma vida com mais qualidade:

“Aí, esperei minha filha crescer, aí ela cresceu e quis ir fazer minha matrícula [...]” (Rosa Vermelha II, 68 anos, em 03/05/2023, grifos nossos).

“Aí eu disse: vou estudar, vou fazer EJA. Aí minha menina veio pra João Pessoa, eu saí de Alagoa grande e vim também. Agora eu vou!” (Margarida, 65 anos, em 03/05/2023, grifos nossos).

Ainda que as circunstâncias conspirassem para que elas perdessem o controle de si, das situações adversas e deixassem que as pedras no caminho as impossibilitassem de estar hoje na EJA, as entrevistadas, num caminho contrário, se utilizaram da “última liberdade humana” (Frankl, 2008) ao acionarem sua capacidade de escolha e ao tomarem uma atitude pessoal, assumindo, diante das circunstâncias, um vívido significado, assim como o foi para Frankl no campo de concentração, onde, se a vida teve sentido, também o sofrimento necessariamente teve. Afinal, o sofrimento, a aflição e a morte fazem parte da existência humana, e essas estudantes foram/são dignas de seus tormentos.

Para tanto, se torna imprescindível um retorno à origem ou a recuperação do movimento expressivo primário, onde, a uma só vez, ultrapassa-se e limita-se o sentido esboçado na percepção. Percepção esta, como pontuam Furlan e Bocchi (2003), que diz respeito a um sentido que inaugura a abertura para o mundo, para possíveis (res)significações, na medida em que o sujeito se projeta para fora de si, prolongando as relações de sentidos e significados a partir das percepções iniciadas (ou reiniciadas na nova rotina das aulas).

Importante pontuarmos, desde já, que o significado do sentido é o de indicar a estrada, o caminho, e, por isso, este atua como agente em transformação e em busca de sentido. Como todo ser humano é também capaz de transformar, sentimos, no momento do contato com os sujeitos participantes da pesquisa, um tom de esperança e confiança em sua fala, bem como nos sinais, no movimento ativo que o corpo faz (como num gesto de solidariedade diante da fala que sai da boca, como se o fenômeno e o objeto estivessem em conjunto), no que toca à sua decisão em terem retornado à sala de aula, para aprender a ler e a falar corretamente, por exemplo, em meio ao diálogo que inevitavelmente se formou na condução ao encontro do fenômeno por nós investigado. Portanto, não devemos esquecer nunca que, como ressalta Frankl (2008, p. 136):

também podemos encontrar sentido na vida quando nos confrontamos com uma situação sem esperança, quando enfrentamos uma fatalidade que não pode ser

mudada. Porque o que importa, então, é dar testemunho do potencial especificamente humano no que ele tem de mais elevado e que consiste em transformar uma tragédia pessoal num trunfo, em converter nosso sofrimento numa conquista humana.

Por essa perspectiva frankliana, quando já não temos a possibilidade de mudar uma situação caótica, a exemplo de uma doença incurável, somos chamados ao desafio de mudarmos a nós mesmos. Lembrando que o sofrimento não é uma necessidade para que se encontre sentido na vida, mas que isso é possível apesar ou através dele mesmo. As falas anteriormente citadas representam a história de inúmeras mulheres – sobretudo de uma época sem tantos direitos e envolta numa cultura patriarcal e machista – que encontram assento na vida e que, orientado a algo fora de si ou para além de si mesmas, têm a certeza de encontrar o sentido que, até o momento, faz sentido para elas, já que conseguiram alcançar o sonho de estudar.

Em outra passagem da entrevista de Rosa – “[...] **Tinha um sonho de aprender a ler e a levar a Palavra para muita gente na rua [...]**” (Rosa Vermelha II, 68 anos, em 03/05/2023, grifos nossos) –, percebemos que ler a Bíblia traz uma conotação de poder, de ter algo para levar a alguém em estado de vulnerabilidade, que se encontra às margens das margens. Porque, de certa forma, às margens da sociedade já se encontra ela mesma, com duas características claras: pobre e analfabeta. Apesar disso, como Rosa não tem poder aquisitivo, mas quer fazer algo por alguém, decide transcender suas inquietações, dentro de uma intencionalidade clara, ou seja, com um ato consciente em busca de aprender a ler para poder confortar alguém com palavras bíblicas.

Como se vê, o sentido tem um feitiço objetivo e não está no sujeito, está no mundo, onde a tarefa nele escolhida livremente deve valer a pena enquanto um propósito para a existência de Rosa. Até na Guerra, Frankl (2008) pôde observar que a preservação e a manutenção da vida dos prisioneiros era apenas para os que melhor conservavam o autodomínio e a sanidade, além da forte presença de um senso de dever, de missão e de obrigação com a fé religiosa. As orações nos cultos improvisados transmitiam palavras de conforto e de alento para as dores físicas, a fome, o cansaço e as angústias daquelas pessoas massacradas, em todos os sentidos, na rotina diária.

Em seu relato, Rosa Vermelha II relata seu propósito maior de vida: aprender a ler, a escrever e a falar corretamente. Isso designa que desejos, desafios e contribuições da escolarização nesta fase da vida, conforme aponta a pesquisa de Coura e Soares (2011), contribuem para que os sujeitos possam ressignificar o presente, uma vez que conseguiram, de alguma maneira, contornar as dificuldades e, diante disso, conscientes de suas idades e dos seus

limites, pretendem aproveitar cada minuto de suas existências na realização de seus sonhos e na busca por uma velhice mais feliz.

Cada um dos relatos citados, que são partes de conversas mais longas, nos faz pensar que, apesar de ser o presente o tempo que esses sujeitos estão aproveitando a oportunidade para a realização de seus sonhos e desejos guardados há décadas, e mesmo apesar de algumas benesses, como transporte gratuito para se chegar a uma escola de EJA igualmente gratuita, isso, em si, não é o suficiente para a frequência e a permanência nos bancos escolares: “É preciso, sonhar, desejar essa escolarização” (Coura; Soares, 2011, p. 44). Ir em busca do sonho é buscar um motivo para ser feliz, um sentido de vida. Além disso, sonhar significa ir além de um ato político necessário. É uma conotação da forma histórico-social de estar no mundo. Sonhar faz parte da natureza humana. Se só o homem sente a necessidade de viver em busca de sentido, só ele, de igual maneira, dentro da história, se acha em permanente *tornar-se*. Logo, não há mudança sem sonho e nem sonho sem esperança, como observa Freire (2001).

5.2 MUDANÇAS QUE OCORRERAM NA VIDA, NO PENSAMENTO E NOS SENTIMENTOS A PARTIR DO RETORNO AOS ESTUDOS

Ao serem questionados(as) sobre as *mudanças que ocorreram em suas vidas, em seus pensamentos e sentimentos a partir do retorno aos estudos, à EJA*, os(as) entrevistados(as) falaram sobre felicidade, realização, não se sentirem sozinhos (solidão?), distração, acolhimento e afeto.

As respostas apresentadas nos trazem uma dimensão de bem estar intrínseca ao encontro de sentido de vida, quando tomadas as unidades constituintes das respostas como subcategorias numa representação que se mostra evidente ao se considerarem algumas questões, entre elas, a compreensão de que a percepção da velhice é um reflexo cultural que pode ter na educação um instrumento relevante para a desconstrução de preconceitos relacionados a certos estereótipos, como, por exemplo, de idade certa ou inapropriada para ir à escola (Oliveira; Scortegagna; Oliveira, 2015). O processo de escolarização não pode se limitar apenas a uma função objetiva dentro da sociedade, mas inclui outros fatores mais subjetivos, no sentido de caminhos para propiciar mais qualidade de vida à pessoa idosa.

É essa a transformação para uma educação que, conforme pudemos verificar nas falas, possibilita sentir e ressignificar o processo do envelhecer (Barros *et al.*, 2021) dentro do processo de escolarização, onde o encontro com o sentido de vida pode ser percebido, conscientemente, conforme os(as) discentes se reconhecem mais felizes porque realizados(as),

porque têm mais qualidade de vida e porque se reconhecem pertencentes a um grupo que partilha de semelhantes histórias de vida; e, na socialização com esse grupo, o ambiente escolar proporciona, acolhe com afeto, atenção, interação, ludicidade, entre outras particularidades nesse sentido. Vale lembrarmos que, segundo Coelho (2021), há três dimensões que caracterizam a felicidade, sendo elas: a *vida significativa*, a *vida agradável* e a *vida comprometida*, tanto de forma mais global quanto num aspecto mais subjetivo e individual.

O “não se sentir sozinho” nos remonta ao conceito de Síndrome do Ninho Vazio, no depoimento de Rosa Vermelha III (62 anos, em 11/05/23), quando ela relata que:

Na realidade eu tenho dois filhos e depois que eles casaram eu tive **síndrome do ninho vazio**, fiquei **depressiva, parei de sair, esquecendo das coisas, sem ânimo**. Então, meu filho chegou lá em casa e disse, mãe, porque você não volta a estudar? Estudar? sim. A senhora **vai sair todos dias, conversar, espalhar**. Até para a senhora não ter Alzheimer. Então aí, eu resolvi voltar a estudar.

“Síndrome do Ninho Vazio” é o termo utilizado para traduzir o sofrimento de homens e mulheres ao verem seus filhos deixando a casa, seja porque se casaram, seja por outros motivos, como trabalho, por exemplo. Estudos dão conta de que o sofrimento de mulheres, apresentando, inclusive, quadros depressivos, está associado à perda do papel de cuidadora dos filhos, função esta que, tradicionalmente, esteve ligada ao papel feminino, como afirmam Sartori e Zilberman (2009). Mulheres que dedicaram suas vidas quase exclusivamente à criação dos filhos acham difícil vê-los saindo de casa e, ao se depararem com a nova realidade, tendem a ficar com baixa autoestima. Se bem que os sofrimentos (ou a inexistência deles) variam, conforme os mesmos autores, de cultura para cultura.

Em situação similar, conforme conseguimos apreender a partir das falas a seguir, a EJA não se limita ao campo apenas da escolarização, mas também diz respeito a um espaço rico onde há partilha de especificidades singulares, que são conhecidas e sentidas numa corrente de apoio e de solidariedade. Quando se ouve que “na escola, a gente conversa”, é porque há cumplicidade, companheirismo e afeto entre esses estudantes. Nos momentos em que o sujeito sai de si, dos seus “tormentos” (preocupações, dores, solidão, angústias etc.) e passa a se inteirar do que acontece com os colegas, ele transcende a suas dores, a si mesmo, encontrando prazer na ajuda, na escuta, no acolhimento ao outro. Isso lhes restaura o prazer da vida, materializa um propósito de vida, os coloca no encontro de um sentido que faz valer a pena viver (Frankl 2008):

Mudou alguma coisa assim: eu vivia **triste, sozinha...** **Na escola a gente conversa**, com os colegas da sala, **isso vai me dando mais felicidade...** (Rosa Vermelha, 67 anos, em 03/05/2023, grifos nossos).

Eu ficava muito só, muito reservada, **solitária, triste, sem alegria** (Hortência, 67 anos, em 04/05/2022, grifos nossos).

Estou me sentindo muito feliz. **Aumentou minha qualidade de vida** (Margarida, 67 anos, em 03/05/2023, grifos nossos).

Positivo, claro. Estar aqui é muito bom: **a professora ajuda bastante**, ela é muito boa. A gente faz as tarefas. **Tem coisa errada? Tem.!** Mas, a gente vai ler de novo com a ajuda da professora e faz... Eu acho tão importante o estudo. Mas, como eu disse, meu pai não deixava. Queria os filhos só para trabalhar na roça (Girassol II, 68 anos, em 12/05/2023, grifos nossos).

As dificuldades no aprendizado aparecem tendo em vista inúmeros aspectos, como o mais comum pontuado por eles mesmos, que é o esquecimento. Porém, nessas escolas, foi possível percebermos a satisfação dos sujeitos ao mencionarem a amorosidade dos professores e sua paciência ao ensinar. Somente assim, nesses espaços de possibilidades criativas, torna-se possível fazer valer o direito de estudar e, conseqüentemente, aguçar-se a consciência compreensiva do sentido de vida para mover os estudantes idosos, onde estes possam seguir sempre na busca incessante de sentidos infinitos enquanto vida tiverem. Fazem-se, assim, presentes e protagonistas de outras histórias possíveis, nessa fase da vida e de uma vida com mais qualidade.

Como já mencionado anteriormente, espaços escolares da modalidade EJA precisam estar preparados para dar atenção, cuidado e visibilidade à pessoa idosa, a partir da escuta, por exemplo, para que o idoso fique à vontade para falar do sonho da escola, da convivência diária com colegas, de estudar, de se abrir a novas experiências e, com isso, possa ressignificar os sentidos que não lhe cabem mais e tornar reais “as possibilidades de reinvenção após o acesso à velhice, mesmo que essa seja apenas condicionada a um recorte etário” (Andrade, 2022, p. 27).

Contudo, as motivações que, resumidamente, se encontram nas expressões *felicidade*, *realização*, *não se sentir sozinho (solitário)*, *distração*, *acolhimento* e *afeto* levam esses sujeitos a frequentarem a escola pelo fato de que esta corresponde a suas expectativas, não apenas no sentido da escolaridade, mas também na promoção de momentos que dignificam a pessoa humana e fazem com que ela se sinta viva e cheia de brilho, de vigor.

Em duas ocasiões em que esta pesquisadora esteve presente em uma das escolas para fazer entrevistas com os colaboradores, aconteceram alguns eventos. Um deles referente a questões de saúde: momento em que estudantes puderam aferir a pressão, medir a glicemia e

receber orientações através de folhetos informativos e da enfermeira que assistia aos estudantes da Escola Técnica São Vicente de Paula, no bairro de Mangabeira (João Pessoa-PB), que lá desenvolveram uma atividade prática. O outro evento foi cultural, para marcar o início do recesso escolar e em homenagem aos festejos juninos. Neste, participamos todos e todas de quadrilha improvisada, concurso de dança, além saborearmos comidas tradicionais da época. Foi uma festa bonita e com plena participação de toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, Coura e Soares (2011) refletem sobre a escola ao perceberem que ela vem alargando sua concepção de educação, antes reduzida principalmente a transmitir o domínio da escrita, da leitura e de operações matemáticas básicas. Apoiam-se em Arroyo (1995) para ressaltar que a escola, ao se redefinir por dentro, provoca uma transformação em relação a sua função social. A oferta dos momentos culturais no espaço escolar é um momento de socialização, onde o movimento de alegria traz realização, felicidade, distração e muita partilha de carinho e afeto. Esses componentes significam para cada um e cada uma um valor único, porque suas memórias (ainda que estas sejam bem semelhantes no quesito tempo) e seus contextos de vida se deram de maneiras distintas, como alega a educanda Margarida: “Estou me sentindo muito feliz. Aumentou minha qualidade de vida (Margarida, 67 anos, em 03/05/2023)”. A escola, conforme os autores citados, tem vivenciado experiências (Coura, 2021) através de festas, de rituais e de celebrações que alargam a concepção de educação, redescobrimo-nos e recuperando-nos enquanto espaço de cultura e de memória coletiva.

De maneira geral, conforme nossa conversa com os participantes, a autoestima era um sentimento nem sempre muito entendido no seu sentido literal. Entre uma fala e outra, havia clara uma sensação de tristeza, de menosprezo (automenosprezo), de solidão e de angústia, antes de estarem estudando. Por sinal, como analisado por Miguez (2015), o sentimento de angústia é um mal que atinge o homem atual, por diferentes razões e orientações de comportamento e pela ausência de esperança no futuro, o que dificulta a indispensável projeção da própria existência.

Ah, coisas tristes, o cabra sozinho, sem ter com quem conversar, nem nada... me acordava de meia noite, perdia o sono. Agora durmo mais tarde, durmo mais... Eu durmo melhor, durmo bem (Boa Noite, 61 anos, em 11/05/2023).

Eu me sentia ninguém, desprezada (Rosa Vermelha II, 68 anos, em 03/05/2023).

Voltar a estudar, a frequentar a escola, e adquirir conhecimento (inclusive sobre si mesmo) trouxeram consigo a prática do refletir, do pensar o pensado, o vivido, trazendo à tona coisas antes inimagináveis por muitos desses(as) estudantes idosos(as) (o sonho de aprender a

ler, que alimentou a vida sofrida, parecia ficar distante à medida em que se aproximava da realização concreta), abrindo espaço e possibilitando-lhes a identificação dos significados das experiências vividas na vida. Em síntese, somam-se décadas de espera por esse momento, por essa oportunidade que, graças ao tempo presente, aos direitos adquiridos através de leis e de políticas públicas ainda incipientes, consegue atender e agregar à história aqueles que a ela em muito contribuíram e que dela passaram a ser retirados, dispensados por terem muita idade e não mais servirem com sua mão de obra.

Talvez por isso mesmo, as falas foram bem limitadas, com poucas palavras, mas, no olhar, encontramos muita emoção, olhos apreensivos, como se estivessem olhando para trás, através das lembranças que se faziam presentes naquela conversa, no diálogo em que jamais se conseguiriam mensurar todos os sentidos que afiguravam-se à consciência da entrevistadora e do entrevistado: em muitas das pausas, era como se os participantes estivessem rebobinando a memória, as coisas do passado sendo trazidas com um novo olhar, uma outra maneira de pensar o vivido. Apenas era possível a apreensão do que saltava ou transcendia ao que ainda se encontra em um processo para a liberdade, para uma consciência de si e do mundo com uma criticidade que seja capaz de transformar-se e de transformar o entorno. As transformações apontadas pelos educandos encontram respaldo nas concepções de Coura e Soares (2011), Frankl (2008), Miguez (2015), Barros *et al.* (2021), entre outros estudiosos.

Isso tudo já reforça nossa defesa de que a EJA é parte significativa da mudança de comportamentos, da mudança na vida dos sujeitos que lá estudam não só na parte cognitiva, mas também tornando as pessoas idosas mais ativas, com mais qualidade de vida etc. Além de promover novas posturas, atitudes e mudança social, o estudante acima de 60 anos pode dar testemunho de sua vontade de sentido, sendo inclusive exemplo de vida para outras pessoas, o que pode, também, contribuir no descrédito ou na desmistificação de certos rótulos negativos construídos socialmente.

5.3 O PROPÓSITO DE EXISTIR DO(A) EDUCANDO(A) DA EJA

Seguindo a sequência do questionário, perguntamos aos entrevistados sobre *a relação do(a) educando(a) idoso(a) com os demais sujeitos na escola* no propósito do existir, e obtivemos as seguintes respostas:

Bem. **me sinto muito bem.** Eu gosto! Mesmo com chuva. E meu neto vem comigo, ele gosta, às vezes fico sem querer vim. E ele fica me chamando (Girassol, 62 anos, em 03/05/2023, grifos nossos).

Me sinto bem, **nem penso em casa**, me sinto bem mesmo (Rosa Vermelha II, 68 anos, em 03/05/2023, grifos nossos).

Eu me sinto bem, para mim não tem esse negócio de idade não. E outra coisa eu me sinto muito jovem, eu me sinto é jovem. Eu vejo pessoas que tem quarenta e poucos anos e cinquenta e dois, cinquenta e poucos, que eu me sinto assim, olho assim e me sinto bem mais jovem que aquela pessoa (Rosa Vermelha III, 62 anos, em 11/05/2023, grifos nossos).

Eu me sinto bem, **a professora sabe que a gente é idosa, muita paciência com os idosos.** “E assim, dá certo?” A gente vai fazendo com **alegria**, sabe! (Girassol II, 68 anos, em 12/05/2023, grifos nossos).

Cabe lembrarmos que não há na literatura científica nenhum fundamento que sustente a tese de que exista uma idade apropriada para aprender (Santos; Silva, 2020). Diante disto, estar bem, se sentir bem e não se importar com as diferentes faixas de idade ou com a própria idade são questões que nos levam a pensar em uma felicidade plena, em uma alegria incontestável que esses sujeitos não encontraram, naquele momento, outra forma verbal para expressar. Essa é a impressão que a pesquisadora lembra de ter sentido ao tocar nas questões acima referidas. Como as perguntas pareciam de difícil compreensão, foi preciso reformulá-las, de modo que as respostas pudessem ter uma maior conexão com o sentido da pergunta na medida em que esta também fizesse sentido para os colaboradores. A linguagem, diante de tais acepções, marca a experiência sensível e o contexto histórico, o momento e o lugar que representam significações fundamentais para compreendermos a experiência do diálogo vivido na entrevista, em o pensamento da entrevistadora e o do entrevistado formam um terreno comum.

Ter alegria, estar bem e se sentir bem, como visto nas falas anteriores, não podem ser aqui traduzidos em seu sentido literal, mas associados a sentidos e significados que essa modalidade da educação tem constituído na maneira de seus educandos verem, pensarem e sentirem o mundo, as coisas da vida.

Em *Uma Interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA*, Cunha e Eiterer (2011), entre algumas questões, indagam qual o objetivo da ação pedagógica com pessoas que foram excluídas do processo de escolarização, de alguma forma. Os autores já adiantam que responder a essa questão não é uma tarefa fácil, tendo em vista os diversos significados que a EJA tem em diversas políticas, programas e práticas, além das representações pessoais e coletivas que estudantes e sociedade constroem sobre ela.

Há, na defesa do trabalho acima referido, um movimento onde se diferencia o fenômeno humano do animal, e é em Freire que os autores se embasam para falar da vocação ontológica

do ser humano. Ou seja, a participação nas aulas, fazendo as tarefas com a ajuda e paciência da professora, além do contexto geral do convívio coletivo nessa experiência, não significa apenas experimentar, mas pensar, refletir sobre o que foi experimentado para experimentá-lo outra vez, de outra forma e, assim, enriquecer o momento vivido, a própria experiência: “Eu me sinto bem, **a professora sabe que a gente é idosa, muita paciência com os idosos**. ‘E assim, dá certo?’ A gente vai fazendo com **alegria**, sabe! (Girassol II, 68 anos, em 12/05/2023, grifos nossos)”. Analisando este excerto, podemos considerar, assim como explicam Cunha e Eiterer (2011, p. 62-63) que:

[...] o caminho pelo qual o ser humano se desenvolve plenamente - pode ser realizado pelo sujeito em diversos momentos de sua vida, ao longo de todo o processo de envelhecimento humano e pode ser potencializado no espaço-tempo da EJA, quando esta se abre para o diálogo com seus educandos e para a perspectiva do aprender ensinando, ou do ensinar aprendendo. De Freire (2003) a Santos (2001), passando por Vieira Pinto(1982), Arroyo (2001), Giovanetti (2003), Dayrell (1989), Vieira(2006), Soares (2006), Paiva(2006) e Possani (2007) - alguns dos autores que pensam a educação de pessoas jovens e adultas encontramos, seja nos depoimentos dos educandos que participaram das pesquisas, seja nas teorizações sociológicas, antropológicas, psicológicas, filosóficas e pedagógicas sobre a EJA, interpretações que revelam, sem muitas vezes se deter sobre isto, *o significado existencial* dessas experiências de escolarização.

Isso é interessante para entendermos que o espaço da EJA se fertiliza para um convívio de sentidos relacionados ao processo de escolarização, na medida em que vai havendo a conscientização de que não existe um criador das coisas, mas que todos somos colaboradores, coexistimos no mundo, reciprocamente. E, no diálogo, crescemos porque trocamos experiências e saberes, ou, como reforça Merleau-Ponty (2015, p. 81):

No diálogo, fico liberado de mim mesmo, os pensamentos de outrem são dele mesmo, não sou eu quem os formo, embora eu os aprenda tão logo nasçam e mesmo me antecipe a eles, assim como as objeções de outrem arrancam de mim pensamentos que eu não sabia possuir, de tal modo que, se lhe empresto pensamentos, em troca ele me faz pensar.

Daí a importância de uma educação que seja capaz de responder aos desafios das pessoas idosas, em particular, no que diz respeito às suas demandas, frente às suas motivações, que por sua vez devem estar alicerçadas no reconhecimento de que são sujeitos plenos de direito, de cultura e de vontade de sentido. Por isso mesmo, o presente deve se constituir a partir de práticas que contemplem o que está por vir, o ser mais, a capacidade criativa e crítica de cada um(a) na busca de sentido e o reconhecimento de cada um(a) nesse gozo do existir

plenamente enquanto sujeito feliz por estar ciente de capacidade autotranscendente e de seguir em busca de sentido (Frankl, 2008).

O conteúdo das disciplinas, ponto colocado em nosso EC, inclusive, encontra nas falas dos estudantes respaldo no que tange à importância não apenas do conteúdo em si, mas também da maneira de abordá-los, sejam os assuntos de português, de matemática, ou de outras disciplinas. O que ficou claro é que a contextualização dos assuntos integra o estudante dentro de suas especificidades e dificuldades (como em pegar ônibus, por exemplo); que o aprendizado de idosos não pode se limitar ao conhecer novos conteúdos, mas, igualmente, deve considerar uma melhor compreensão dos limites desses próprios sujeitos, bem como suas potencialidades, seus direitos, sua saúde física e mental, suas necessidades, aspirações e propósitos de vida, além do modo de apresentar o conteúdo das aulas para sua vida diária, prática. Por isso, sentimos, e, portanto, concordamos que a valorização, a participação e o saber além da busca de novos conhecimentos fazem com que as pessoas idosas percebam, inclusive, melhora na qualidade de vida, uma vez que:

[...] considerando suas especificidades, se revela em relatos como aqueles que aqui se apresentam. Ana passou por inúmeras dificuldades durante a vida. Mulher negra, pertencente à camada popular, mãe solo, migrante do interior de Minas Gerais, teve que construir sua cidadania por meio de muitas lutas. Ter um espaço como o CRPI para frequentar, de forma gratuita, o qual lhe propiciava momentos nos quais se sentia valorizada e respeitada permitia a ela viver uma velhice com mais dignidade. Sobre a importância quanto ao idoso participar de atividades em grupos nessa fase da vida (Coura, 2021, p. 241).

Entretanto, devemos observar que nem toda forma de organização pedagógico-administrativa em EJA potencializa um movimento que ressignifique a consciência. Há formas que mais deseducam ou desumanizam por não permitirem ao ser humano desenvolver sua capacidade afetivo-cognitiva, por exemplo, fato este que dificulta o pleno desenvolvimento do sujeito. Cunha e Eiterer (2011) questionam os sentidos que a escolarização em EJA tem para seus educandos no que tange ao pensar antropológico-filosófico, o que corrobora a pesquisa em tela, no sentido de que tal interpretação pode reverberar uma compreensão sobre o propósito de existir, um motivo para ser feliz ou a consciência de que estamos sempre em busca de um sentido para seguir vivendo mesmo frente a sentimentos não prazerosos, como a vergonha de não ter estudado, por exemplo.

Daí a importância de um espaço apropriado para pessoas idosas. Isso é fundamental, ainda mais se esse idoso tem história de exclusão social. Então, a sensação de pertencimento se ressignifica na acolhida, na proteção e no acompanhamento do processo do envelhecimento,

tendo em vista que, na maioria das vezes, após a aposentadoria, as pessoas perdem vínculos sociais, passando a conviver apenas com seus familiares ou relegados a instituições de longa permanência. Observemos o que dizem as entrevistadas a seguir sobre o aprendizado, sobre a aquisição do conhecimento curricular:

Era. Agora tenho mais **segurança**, me sinto mais independente. Ah! Eu penso em continuar estudando (Girassol, 62 anos, em 03/05/2023, grifos nossos).

Ajuda porque a gente recebe uma pergunta, a gente **poder responder**, me dá mais **segurança** (Margarida Branca, 67 anos, em 03/05/2023, grifos nossos).

Sim. Muito. Tenho **mais autonomia** e mais vontade. Meu neto também me dá muita força, faz a tarefa comigo e isso me dá muita força. Demais mesmo! (Margarida, 65 anos, em 03/05/2023, grifos nossos).

Com certeza, melhora a mente, a gente vai ativando a mente, a gente vai aprendendo mais, vai tirando aquele pavor, aquele medo, ajudando pegar ônibus, vai **ajudando na qualidade de vida**, com certeza. Vai dando **mais autonomia** (Rosa Vermelha III, 62 anos, em 11/05/2023, grifos nossos).

Ah, mudou muito. **Contribui sim**. Eu nem sabia pegar um ônibus, agora ando sozinho, leio pouco mas leio. É bom (Boa Noite, 61 anos, em 11/05/2023, grifos nossos).

Segurança, autonomia, independência e qualidade de vida são contribuições asseguradas por essas pessoas ao identificarem as benesses do estudo na EJA. A autoestima e a interação intergeracional, como a troca de saberes com o neto, são exemplos sentidos e reais ao significarem seus comportamentos atuais, quando em relato retornam a tempos distantes e comparam seus comportamentos dentro de novas categorias. São vínculos ressignificados após a aposentadoria, é o retorno de uma autonomia perdida (ou quase) com um pouco de isolamento social, pela falta de convívio no ambiente de trabalho, pelas perdas de amigos e de parentes. Abreu e Rosa (2021) nos fortalecem no entendimento de uma transformação humana, de uma mudança profunda ao aprender a ler, cujo processo faz o sujeito se humanizar ao passo que vai adquirindo conhecimentos. As professoras chamam atenção para a urgência da alfabetização de idosos no Brasil, onde a escolarização deve produzir também a socialização de conhecimentos que venham a interferir na qualidade de vida do sujeito.

Esses fatores acarretam inúmeros problemas de saúde a muitas dessas pessoas. Além disso, as ideias de inutilidade e de improdutividade construídas socialmente, dentro de uma visão capitalista, negam, inclusive, toda a produtividade e as vivências que tanto são lembradas por esses sujeitos; são memórias de momentos e contribuições que os(as) idosos(as) marcaram no tempo de uma vida, com trabalho e com seus saberes. É importante lembrarmos que essa

ideia de que o idoso significa somente aumento de gastos, sob o prisma administrativo e político, precisa ser superada (Quadros, 2019).

A autonomia e a segurança de que os idosos desfrutam hoje se ratificam no campo jurídico e, por isso mesmo, devem ser levadas à sala de aula, para o conhecimento da pessoa idosa, sobretudo. O que é mais relevante nesse conhecimento é a exaltação, se é que podemos destacar assim, da existência humana, do velho e da velha que vivem, que existem, que têm direitos e que devem os fazer valer não como “coitadinhos no fim da vida”, mas como pessoas humanas com propósito de existir, como reforça uma entrevistada: “quero continuar estudando enquanto vida eu tiver!” (Rosa Vermelha II, 68 anos, 03/05/2023). Mesmo tendo de passar por preconceitos e resistir a eles, como no caso dessa colaboradora, que ouvia muito do seu próprio marido que “cavalo velho não aprende”, esse obstáculo, a certeza da inutilidade do processo que Rosa Vermelha II decidiu empreender, é menos visível. A percepção de incapacidade da pessoa idosa em aprender não era compartilhada apenas pelas camadas populares, como refletem Abreu e Rosa (2021, p. 77) acerca das expressões:

[...] “burro velho não toma andadura”, “burro velho não toma ensino”, papagaio velho não aprende a falar”, “cachorro velho não aprende truque novo”. Era também a certeza emanada do conhecimento acadêmico. É o caso de *The Principles of Psychology* (1890), de William James (1842-1910), um dos clássicos da Psicologia, que defendia a ideia de que a idade de 25 anos encerrava a possibilidade de novos aprendizados, ou mesmo de uma única nova ideia. Em termos educacionais, essa crença tinha um efeito colateral interessante: o currículo deveria incluir tudo o que viesse a ser necessário em fases posteriores da vida [...].

O trecho citado pelas pesquisadoras nos rememora um termo mais atual, o *idadismo*, que diz respeito à fixação de estereótipos negativos e discriminatórios acerca de indivíduos com mais idade. O preconceito referente a uma idade específica para aprender já não encontra mais campo para se expandir, tendo em vista inúmeras pesquisas que dão conta do êxito alcançado por pessoas com muita idade e que chegam a se formar. Ressaltamos que, desde o ano de 1994, a PNI, sob a Lei nº 8.842, assegura às pessoas de faixa etária acima dos 60 anos ações públicas que dão condições para a promoção de sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade. A legislação afirma que os órgãos e entidades públicas, na implementação da PNI, têm competências distintas. Vejamos:

No que diz respeito à educação, o artigo 10 desta lei define: III - na área de educação: a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso; b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto; [...] (Brasil, 1994, p. 2).

Precisamos estar cientes de que o velho de hoje não é mais aquele de décadas atrás. Sair da rotina, estudar e voltar ao espaço escolar permitem, como apreendemos nas falas já citadas, uma reelaboração da noção de autonomia, possibilitando escolhas crítico-criativas, segundo as reflexões de Moura e Souza (2012) e Abreu e Rosa (2021). Assim sendo, a pessoa idosa passa a entender e discernir sobre suas necessidades, seus interesses, seus propósitos de vida e, com isso, a projetar sua existência, dia a após dia, (re)desenhando e colorindo sua vida. É preciso pensar na EJA na perspectiva do currículo, do conteúdo que lá é elaborado para as aulas, que, para Girassol II (68 anos, em 12/05/2023), por exemplo, trazem um sentimento de realização, de completude, de processo de aprendizagem sem fim.

É um espaço que traz felicidade, mediada pelas atividades e, consequentemente, pela formação de significados, os quais são instigantes e promovedores de sentido de vida, como conclui Girassol II (68 anos, em 12/05/2023): “Eu sentia uma tristeza dentro da minha alma”. Essa tristeza se refere a um vazio que foi preenchido na EJA, através do convívio com outros educandos(as). Porém, temos de ressaltar aqui dois pontos importantes. O primeiro é de que, ao entrarem na EJA, as pessoas idosas resgatam seu direito ao estudo, que um dia lhes foi negado. O segundo é que, juntas, elas acabam descobrindo outro direito igualmente negado: o de sentir-se igual ao outro, mesmo sendo diferente. “[...] A gente **poder responder**, me dá mais **segurança** (Margarida Branca, 67 anos, em 03/05/2023, grifos nossos)”. Esta fala nos remete a uma situação que pode até nos parecer óbvia, pela simplicidade com que esse estudante expõe, com orgulho, uma mudança em sua vida.

Entretanto, aprender a falar melhor sobre si, para si, para o outro e para o mundo são questões estudadas em pesquisas sobre o processo de escolarização na EJA e que passam ao largo de discussões mais aprofundadas sobre a percepção da experiência como sendo ressignificadora da consciência de si, como observado por Cunha e Eiterer (2011). Nesse sentido, Girassol também se refere com alegria à autonomia adquirida e diz o porquê: “**entender as comunicações das pessoas... quando elas falarem eu entender**. Não só deixar elas perguntarem, **a gente saber perguntar também**” (Girassol, 62 anos, em 03/05/2023, grifos nossos). O fato de os colaboradores terem a segurança e a autonomia de poderem e saberem responder, como dito há pouco, nos remete a uma educação libertadora, que humaniza, que estimula o encontro ou o entendimento do sentido da existência: *aprender a dizer a sua palavra é o que denota a importância do ato de ler* (Freire, 1989).

5.4 CONCEPÇÃO DE SENTIDO DE VIDA PARA O(A) EDUCANDO(A) IDOSO(A) DA EJA

Respeitando a sistemática e a análise da nossa última categoria, partimos da pergunta “*o que é sentido de vida para você?*” para interpretar as semelhanças ou dissemelhanças sobre esse conceito a partir da EJA, tendo Frankl (2008) como principal sustentáculo teórico.

Compreendemos que os sujeitos podem encontrar um sentido para suas vidas enquanto da vida desfrutam (Zanatta; Campos; Coelho, 2021; Frankl, 2008), encontrar uma maneira de refletir sobre o envelhecimento e mesmo de pensar a etapa da velhice como um tempo de plenitude; não apenas no sentido de uma conjuntura de perdas, de deterioração e de declínio na vida do idoso, mas no sentido de se descobrirem em um meio pedagógico que contribui para a descoberta de um sentido, ou para a ressignificação daqueles que já se têm. Estes são desafios atuais.

Porém, cada pessoa, ao ser questionada sobre o que é “sentido de vida”, é que pode responder, a partir de como se sente, de como percebe suas vivências, de quais os significados e sentidos das situações que já passou na vida, considerando os “tempos” bons e ruins, o momento presente (que é o concreto e de onde deve partir a decisão do que se quer) e o que ainda almeja, uma vez que a “vida é o currículo, e, conseqüentemente, não há como separar a educação da vida e a vida da educação”, como lembra o professor Ireland (2019, p. 51).

Dito isto, sabemos que esta se trata de uma pergunta complexa, pois envolve uma visão filosófica de si, do outro e do mundo de maneira interseccionada, contextualizada. Infelizmente, nem todas as pessoas foram educadas para pensar, para refletir criticamente, para ter autoconhecimento, principalmente partindo da escola, do currículo. E, nesse caso, estamos falando de pessoas idosas, que são parte de um tempo no qual a educação era tradicional, reprodutivista. Por isso, para facilitar e familiarizar o questionamento à vida do discente, viabilizando, portanto, a resposta, a pesquisadora teve de rememorar todas as questões colocadas aqui anteriormente. Foi um retorno às coisas mesmas, intencionalmente, para que as respostas a essa questão fossem o máximo possível fidedignamente consistentes.

O que se percebe como semelhante diz respeito à fala, instituída e criativa, que se repete conforme as perguntas anteriores. Todavia, em que o significado se difere dos outros sentidos? Em síntese, o sentido de vida apreendido nas respostas e nas conversas significa “ter felicidade”. Porém, essa felicidade está diretamente associada ao ato de aprender, ao fato de se estar na escola:

Sentido de vida é **aprender** mais (Boa Noite, 61 anos, em 11/05/2023, grifos nossos).

Animação. Ser **feliz**, ficar feliz. Porque é muito feliz a gente **aprender** uma letra que a gente não sabe...e a gente depois fazer sozinha? Eu vou dormir alegre (Rosa, 60 anos, em 02/05/2023, grifos nossos).

Sinto muito **Feliz**, quando **chego aqui na escola eu sinto muita felicidade**. Muito isso mesmo. Felicidade, mais qualidade de vida. **Vontade de continuar vivendo** (Margarida, 65 anos, em 03/05/2023, grifos nossos).

A escola (EJA) é a fonte que transborda essa felicidade, relatada com muita ênfase e exatidão pelos estudantes. Ao analisarmos essas falas, nos remontamos a Miranda *et al.* (2020, p. 945), para quem:

[...] o envelhecimento acarreta uma tendência à busca de respostas para as questões existenciais acerca do sentido da vida, o que resgata reflexões no idoso sobre as situações adversas por vezes vivenciadas ao longo da vida, na busca original de um sentido existencial para sua condição humana, inclusive para continuar a viver.

Na entrevista, ainda que o olhar do entrevistado, muitas vezes, vagasse sem muita compreensão à primeira vista, a motivação da pessoa, naquele momento, pela importância que sentia no diálogo, numa conversa que versava entre emoção e brincadeiras, deixava clara a busca por um sentido nas vivências, das quais fizemos parte, por um instante. Outro ponto não menos importante foi ter se ratificado o fato de que o ser humano é capaz de viver e até de morrer por seus ideais e seus valores (Frankl, 2008). Quando Boa Noite diz que, para ele, sentido de vida é aprender mais, ecoa não somente sua fala, mas responde também com o corpo, com gestos, é enfático ao querer passar uma decisão que (ao que nos parece) não tem volta: ele não pretende desistir do processo de aprendizado, da EJA (Boa Noite, 61 anos, em 11/05/2023).

A vida, para ele, nem sempre tinha sentido, e essa busca de sentido não se esgota cronologicamente, mas segue até o último instante de vida. Em função disso, há de se refletir sobre a idade apenas como relacionada a um processo que não pode (nem deve) ser limitado a questões biológicas. Frankl (2008) defende e justifica sua tese não nos deixando esquecer do processo de escolarização de pessoas idosas como meio propício para que se possa (re)encontrar tal sentido, na medida em que, inclusive, se tem o(a) outro(a) e o meio como referência.

Sinto muito **Feliz**, quando **chego aqui na escola eu sinto muita felicidade**. Muito isso mesmo. Felicidade, mais qualidade de vida. **Vontade de continuar vivendo** (Margarida, 65 anos, em 03/05/2023, grifos nossos).

Sentido de vida, mais uma vez, se traduz, conforme Margarida, por *felicidade*. Por conseguinte, esta se traduz por *qualidade de vida*, que, por sua vez, se traduz por *vontade de*

continuar vivendo. Há uma ramificação que segue num contínuo de relações semânticas, que se afunilam em direção a um *para quê* viver, ou seja, a um propósito de vida. Esse é o papel que a educação não reprodutivista e atenciosa às questões mais específicas do estudante idoso promove, que é o de fomentar a consciência em sua capacidade humana de “descobrir *sentidos únicos e pessoais de vida*, bem como *significados comuns*, partilhados em projetos coletivos concretos; caso contrário, contribuirá para o aumento da frustração existencial” (Míguez, 2015, p. 17).

Por fim, nos chamou atenção um trecho da fala de Girassol, estudante de 62 anos, para quem havia uma inquietação que a angustiava: o fato de não compreender muito bem o que as pessoas falavam, mesmo que numa conversa informal. A entrevistada relata que, comumente, permanecia passiva, apenas escutando, por julgar sua capacidade de interação na conversa enfraquecida, ficando apenas a responder.

É viver **feliz**, fazer as pessoas felizes, **entender as comunicações das pessoas... quando elas falarem eu entender**. Não só deixar elas perguntarem, **a gente saber perguntar também**. Saber responder (Girassol, 62 anos, em 03/05/2023, grifos nossos).

Sentido de vida, na visão da discente, diz respeito a uma vida liberta de amarras, de preconceitos sociais. É ter a liberdade de responder por si mesma, de ter conhecimentos para compreender o que as pessoas conversam, é se inteirar dos assuntos da vida, do significado dessa questão. Tudo isso é fruto do estar na EJA. Ou seja, o que Girassol nomeia como sentido de vida encontra em Machado (2017) e em Abreu e Rosa (2021) o significado de processo de empoderamento, que, em consequência da escolarização na EJA, se ocupa na vida dos estudantes idosos, tornando o estudo essencial para esse processo. Pois, como aponta Machado (2017), o saber escolarizado, na vida dessas pessoas, vem transpassado por realizações pessoais e sociais. À vista disso, “o fato de estarem na EJA nessa fase da vida significa uma conquista perante a exclusão social e à velhice (construção social)” (Machado, 2017, p. 13). É a escolarização que tem permitido às pessoas com 60 anos ou mais se reconhecerem como sujeitos da história, de si, da vida e do mundo.

Há uma questão ética que nos importa mais que qualquer questão econômica: pode ler e escrever permite ao indivíduo algum grau de autonomia no cotidiano [...] o **empoderamento que deriva da autonomia alcançada com a leitura** foi expresso de forma comvente uma das alunas da EJA: “Pra ler pra onde eu vou e pra onde eu volto”. Alfabetizar o idoso significa dar a ele a oportunidade de tomar as rédeas da sua vida no tocante a atividades que podem ser triviais. Uma simples ida a uma agência bancária para o saque da aposentadoria ou pensão, por exemplo, pode passar

a dispensar o acompanhante leitor cuja companhia custa uma parte do benefício mensal [...] (Abreu; Rosa, 2021, p. 85, grifos nossos).

Vale a pena lembrarmos as palavras de Girassol (62 anos, em 03/05/2023) – “Logo quando cheguei aqui, eu tenho um filho especial, tinha que ir para o HU, e eu me preocupava porque tinha que ter uma pessoa para ir comigo. Ficava perguntando [...]” – para não só ratificarmos a importância do empoderamento como consequência da leitura, mas também registrarmos um outro fato relevante por que passam alguns idosos. Neste registro, a pessoa idosa tem 62 anos e precisa cuidar do filho especial. O sentido de sua vida depositado na EJA tem um propósito maior: não só sua existência, mas a dependência que o filho tem de sua mãe. A EJA, para além da funcionalidade do conhecimento escolar, precisa considerar que o aluno já tem um projeto de vida e que, por isso, as habilidades a serem adquiridas têm de conter e fazer sentido. Consequentemente, a educação/escolarização pode facilitar o cotidiano desses educandos, possibilitando mais e mais autonomia em todos os segmentos *da* e *na* vida da pessoa idosa que estuda na EJA.

Assim, para legitimar o motivo pelo qual queríamos saber o significado de sentido de vida para a pessoa idosa estudante da EJA, lembremos da questão que motivou Frankl a escrever seu relato de experiência concomitantemente a um estudo psicológico dos prisioneiros da Guerra, posição na qual ele mesmo também se encontrava: “de que modo se refletia, na mente do prisioneiro médio, a vida cotidiana do campo de concentração?” (Frankl, 2008, p. 15). O que fez com que ele e outros poucos saíssem vivos de lá diz respeito a um detalhe importante: somente o ser humano é livre e responsável, e somente ele é guiado para um sentido na vida.

Apesar das maiores atrocidades enfrentadas por uma pessoa, ainda assim, se ela tem um sentido em sua vida, torna-se capaz de perpassar uma dada situação. Ainda que morra, que perca sua vida, não se entregará “facilmente”. Rosa Vermelha II (68 anos, em 03/05/2023), com muita esperança e um sentido de vida muito vivo, lembra que: “[...] passa até na TV, pessoas idosas com 100 anos que se formou. Eu pretendo seguir. Aí uma pessoa falou assim, já no fim da vida, se formar para quê, né? Eu respondi, estudar não tem idade”. Rosa Vermelha é um dos exemplos de pessoas idosas que, mesmo em meio a condicionantes biológicos, psicológicos e sociológicos, conseguiu se autoconfigurar, não deixando seu sonho “morrer”: “Aí, esperei minha filha crescer, aí ela cresceu e quis ir fazer minha matrícula” (Rosa Vermelha II, 68 anos, em 03/05/2023). Portanto, a vida tem um sentido potencial, e, através do relato de Rosa Vermelha, ponderamos que ela enfrentou muitos sofrimentos, inúmeros problemas no casamento, mas não deixou de se dedicar ao principal motivo que a deixou “viva” e, com isso, pôde dedicar-se ao seu propósito, concretamente e no tempo que lhe é possível: aos estudos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, já se evidencia a intimidade da pesquisadora com o público idoso. Todavia, o que sempre teve em destaque nessa proximidade só consegue ser nomeado agora, após inúmeras leituras e o entendimento sobre a epistemologia e a teoria às quais recorreremos como norte (Husserl, 1996; Frankl, 2008) e sob as quais, hoje, depois da “viagem” iniciada, chegamos nesse ponto de parada, que trata-se da importância da existência humana. Chegamos até aqui conduzidos por um certo combustível que nos sensibilizou mais, que nos fez termos uma atitude fenomenológica, nos colocando numa posição de igualdade, quando, na escuta, tentamos romper com qualquer conceito pré-concebido que pudesse eclipsar as histórias de vida daquelas pessoas (que, mesmo com muita idade, são estudantes da EJA), suas experiências, o saber de si, os saberes forjados ao longo da vida, o entendimento do mundo, os desejos e sonhos que há muito estavam adormecidos sem a certeza de, um dia, poder realizá-los, enfim, o Sentido de Vida!

Dito isso, seguimos no caminho para responder à **questão** que tanto nos inquietou: *qual a percepção da pessoa idosa matriculada na EJA frente ao processo de escolarização, para o sentido da vida?* Para tanto, foi necessário pontuarmos, como **objetivo geral**, *analisar a percepção de estudantes idosos, matriculados na EJA, sobre o processo de escolarização e sua contribuição para a construção do sentido de vida*. Com a finalidade de atingirmos esse objetivo geral, elencamos, também, os seguintes **objetivos específicos**: (i) identificar, junto aos(as) discentes idosos(as) da EJA, qual o significado de sentido de vida que possuem; (ii) investigar as implicações do processo de escolarização na vida desses(as) alunos(as) idosos(as); e (iii) analisar, a partir da percepção dos(as) idosos(as) estudantes da EJA, como a escola tem colaborado para atenuar os problemas relativos ao processo do envelhecimento e para a construção de um sentido de vida.

Para legitimar o motivo pelo qual queríamos saber o significado de sentido de vida para a pessoa idosa estudante da EJA, lembremos da questão que motivou Frankl a escrever seu relato de experiência concomitantemente a um estudo psicológico acerca dos prisioneiros da Guerra: “de que modo se refletia, na mente do prisioneiro médio, a vida cotidiana do campo de concentração?” (Frankl, 2008, p. 15). O que fez com que ele e outros poucos saíssem vivos de lá diz respeito a um detalhe importante: somente o ser humano é livre e responsável, e somente ele é guiado para um sentido na vida.

A resposta à nossa questão central nos remete a todas as subcategorias que identificamos e analisamos nos discursos dos colaboradores, a partir dos quais concluímos que as respostas

ligadas à felicidade, ao bem-estar, à realização, à alegria, à vontade de continuar vivendo, ao sonho de aprender a ler e a escrever, bem como nas percepções não verbais, demonstradas através do corpo, da emoção, da postura em que os(as) estudantes se colocavam à medida que a fala não dava conta do sentimento que incorporava uma memória distante e, ao mesmo tempo, real, presente, concreta, enfim, todas essas fontes de interpretação estão vinculadas ao significado de sentido de vida. Isso porque o sentido principal abre as portas para o mundo, para outras possibilidades do sentir, do (re)significar (Furlan; Bocchi, 2003) a partir da frequência diária na EJA.

Apesar das maiores atrocidades enfrentadas por uma pessoa, ainda assim, se ela tem um sentido em sua vida, torna-se capaz de atravessar uma dada situação. Ainda que morra, que perca sua vida, não se entregará “facilmente”. Rosa vermelha II (68 anos, em 03/05/2023), por exemplo, nos trouxe um exemplo de esperança e um sentido de vida muito vivo, ao lembrar que “[...] passa até na TV, pessoas idosas com 100 anos que se formou. Eu pretendo seguir. Aí uma pessoa falou assim, já no fim da vida, se formar para quê, né? Eu respondi, estudar não tem idade”. Rosa Vermelha é um dos exemplos de pessoas idosas que, mesmo em meio a condicionantes biológicos, psicológicos e sociológicos, conseguiu se autoconfigurar, não deixando seu sonho “morrer”: “Aí, esperei minha filha crescer, aí ela cresceu e quis ir fazer minha matrícula” (Rosa Vermelha II, 68 anos, em 03/05/2023).

Portanto, a vida tem um sentido potencial, e analisar os depoimentos, ouvir as histórias comoventes vivenciadas pelos(as) estudantes, nos fez encontrarmos a essência do fenômeno. Através do relato de Rosa Vermelha II, ponderamos que, apesar de todas as coisas que enfrentou, como muitos sofrimentos e inúmeros problemas no casamento, ela não deixou de se dedicar ao principal motivo que a deixou “viva” e, com isso, pôde se dedicar ao seu propósito concretamente e no tempo que lhe foi possível: aos estudos. O sentido de vida dos nossos colaboradores foi capaz de transformá-los, de fazer com que ressignificassem sua maneira de viver.

Entre os achados da pesquisa, verificamos que a vontade de adquirir conhecimentos diz respeito a um desejo que não pôde ser realizado no passado e que os sujeitos bem sabem do valor e das benesses que uma pessoa “letrada” tem. As pessoas idosas estudam para sua realização pessoal, para que possam ter mais autonomia, para que consigam dizer a sua palavra (Freire, 1981) e, ao conseguirem ler e escrever, possam ter menos dependência de outras pessoas na realização de atividades diárias, como ir ao médico, ao banco, entre outras. Tudo isso foi apreendido por nós nas escolas, conforme se respondia nossa questão inicial.

Ao trazer sempre nas respostas a palavra “felicidade”, na verdade, os sujeitos estão encontrando na EJA um motivo que lhes tem feito seguir com mais qualidade de vida, porque mais comprometidos com suas vidas, com sua saúde, com sua fé, com o gosto pela aquisição do conhecimento. Identificamos pessoas com uma idade avançada e, na mesma proporção, uma postura empoderada, cientes do que querem e do que podem fazer hoje até para atenuar problemas que são comuns com o passar do tempo. A concepção de sentido de vida no contexto geral da escola, não apenas no momento da escolarização, nos remete ao currículo, lembrando que a vida desses estudantes deve ser e fazer parte de sua construção, já que é na contextualização significativa que será (ou não) alimentado o desejo de continuar na escola.

Salientamos que o que nos encoraja a olharmos para a educação de jovens e adultos, sobretudo de pessoas idosas, não está apenas relacionado ao conteúdo programado nos currículos, nem apenas ao ato de aprender a ler, mas, sim, à integração relacional desses pontos mais objetivos *na* e *com* a subjetividade do sujeito. Pois, estamos falando de um ser que, naturalmente, vive incessantemente em busca de sentidos. Ainda que faça parte do todo, da sociedade, o sujeito é singular, por suas características existenciais como sentido e significado, sua percepção das coisas e do mundo, aspectos sobre os quais somente ele pode responder. Dessa maneira, para se estar na escola após os 60 anos de idade, requer-se da EJA, da comunidade escolar, um comprometimento, além de incentivos e de responsabilidade pública voltada para investimentos na preparação dos profissionais.

Como visto nos trabalhos aqui pontuados e em outras leituras, a educação precisa trabalhar de forma interdisciplinar, com múltiplas visões de conhecimentos principalmente no que toca às especificidades da pessoa idosa em todo o seguimento de sua vida. Dessa maneira, será possível entender que não basta apenas o idoso ir para a escola: é preciso ter uma educação com metodologias pautadas em atividades que tenham e que façam sentido para ele. É por esse caminho que a escola pode viabilizar não só o processo da escolarização, mas, também, a partir das habilidades referentes aos conteúdos, o empoderamento desse discente tão específico.

Sobre esse aspecto, a revisão da literatura em muito contribuiu para respondermos nossa questão problema. Pois, para chegarmos aos estudantes, foi preciso nos nutrirmos de conhecimentos anteriores, como, por exemplo, sobre o fenômeno do envelhecimento e sobre um direito que, um dia, já foi negado a esses indivíduos: de aprender a ler, se atualizar, ser acolhido e incentivado em seu(s) propósito(s) de vida. Foi necessário compreendermos de onde partiram a construção negativa da velhice, os estereótipos, os pré-conceitos negativos que ainda reverberam, desmotivam e desencorajam muitas pessoas idosas, fazendo com que elas se entreguem de forma passiva, naturalizando a velhice como uma doença própria da idade.

Um dos maiores desafios com o qual nos deparamos em nossa pesquisa foi o de saber quem é esse idoso, como ele tem lidado com sua qualidade de velho, em nossa sociedade e na escola (EJA). Estas são questões que nos colocam, inclusive, a pensar em nós mesmos, no que queremos mais à frente, em como desejamos ser tratados daqui a alguns anos. Enquanto sociedade, será que estamos preparados para receber esse contingente, um contingente do qual já somos ou seremos parte também? Enquanto pesquisadores e professores, estamos dispostos a lutar por ele? Esses questionamentos também já foram referidos por Bosi (1979). Como vimos, o velho de hoje não condiz com o de tempos passados, quando a invisibilidade era sentida marcadamente após a saída do trabalho. Hoje, leis como a PNI e o próprio Estatuto da Pessoa Idosa já trouxeram uma outra feitura com relação aos direitos e à proteção do idoso.

Entre os entendimentos mais significativos a que chegamos está o de que a educação, ainda que não consiga mudar o mundo, é, sim, capaz de mudar as pessoas. Nas duas escolas em que estivemos, a satisfação dos estudantes idosos era plena: responder nossa questão, partindo dos objetivos elencados, foi muito gratificante. O *sentido de vida*, enquanto categoria principal, imbuído no processo de escolarização, foi se ramificando, ganhando outras cores, sentidos e significados, os quais se tornaram, na construção da transcrição, subcategorias como *feliz*, *felicidade*, *se sentir bem*, entre outras. Isso comprova o quanto “a vida é o currículo” e, por isso mesmo, a educação e a vida devem caminhar juntos, como nos lembra Ireland (2019, p. 51). A felicidade está diretamente associada ao ato de aprender, conforme constatamos nas entrevistas realizadas.

A escola, para atender aos idosos da EJA, deve ser a fonte que transborda essa felicidade relatada com muita ênfase e exatidão pelos(as) entrevistados(as).

Nas conversas, que versavam entre emoções, brincadeiras e memórias, havia claramente a realização de um sentido de vida. As histórias tristes, de luta e de labuta, ratificaram o fato de que o ser humano é capaz de viver e até de morrer por seus ideais e seus valores, como nos relata Frankl (2008). Entre uma fala e outra, nas histórias dos(as) entrevistados(as), houve lágrimas nos olhos, um pouco de silêncio, instantes marcantes que nos davam a impressão de se tratar de um sentimento relacionado à conquista, ao encontro de um sentido, este carregado ao longo da vida, mas ainda não percebido, não consciente em sua totalidade. A própria conversa, no momento da entrevista, pode ser vista como uma oportunidade pedagógica, na medida em que se acendeu uma luz, que trouxe um motivo para que acontecesse autorreflexão e consciência de um processo de mudança que estava acontecendo ali, naquele convívio escolar.

No chão das escolas que tivemos a oportunidade de conhecer, ainda que haja questões que não pudemos apreender, mais conectadas à falta de investimentos, entre outras coisas nesse

sentido, estas não foram por nós sentidas, nem mesmo passadas através das falas ou dos comportamentos dos(as) nossos(as) colaboradores(as). Apesar de nos depararmos com outras realidades, como a falta de investimentos públicos, a falta de preparo ou de capacitação dos profissionais envolvidos com EJA, entre outros, nessas escolas, o que vimos foi muita dedicação e cuidado. Prova disso pode ser verificada nas falas dos educandos, que expressam como estes se sentem à vontade, desinibidos e encorajados a aprender, mesmo tendo a consciência de que não saber ler se configura como uma espécie de chaga, uma patologia que gera não só exclusão social, como autoexclusão, complexos que inferiorizam e que impedem a pessoa de realizar sonhos, de seguir buscando quantos sentidos forem possíveis para sua vida enquanto ser que existe existindo, seguindo e segurando as oportunidades que se fizerem significativas.

Outro ponto que merece sempre mais atenção é que, como vimos, o analfabetismo existe e não pode ser negado, ignorado. Este deve ser enfrentado, sim, mas com uma educação transformadora, emancipadora e que, especialmente, toque nas questões existenciais, fortaleça a proposta freireana aguçando a consciência dos estudantes, sejam eles jovens, adultos ou idosos. Se a EJA tem como característica o resgate de uma dívida social, então, ela deve estar cada vez mais preparada para transformar vidas, propiciando uma educação contextualizada, que se movimenta na mesma medida do movimento do processo de escolarização da pessoa idosa. Afinal, como vimos nos depoimentos, para muitos, ler e escrever é o sentido (até então) último da sua vida. Esse movimento é muito mais de realização pessoal, de bem estar, de felicidade, de dignidade, e tem trazido à luz o sentido da humanização do ser humano, caracterizando-o como pessoa, sujeito ciente de si, com propósitos de vida sendo plantados todos os dias, sobretudo, ao se encontrar terreno fértil na EJA, onde pôde-se comprovar que é um espaço que enche o idoso de esperança, do desafio de experimentar (Zanatta; Campos; Coelho, 2021) o sentido de vida no tempo da velhice, para muitos deles, um “troféu” pessoal, uma vez que a vida recebe um sentido até o seu derradeiro instante.

Ao passarem dos 60 anos, em sua maioria, as pessoas idosas, conforme verificamos, não mais se projetam para o ter, para o trabalho, mas, sim, para o ser. Esses sujeitos querem ser mais, querem vir a ser; a vontade se sentido que preconiza e lhes impulsiona para a busca do sentido de vida é o que fomenta os indivíduos através do meio. No caso das escolas pelas quais passamos, foi possível verificarmos muito companheirismo e cumplicidade, uma liga que tornava os(as) estudantes pertencentes a um grupo com histórias de vida semelhantes, provindas de um tempo que, embora singular a cada um(a), foi de todos(as) que têm idades parecidas. Interessante é que, dentro dessa complexidade de subjetividades idiossincráticas, o sonho foi o

maior (sentido) motivador que fez com que esses estudantes suportassem uma vida inteira de tantas “guerras”, de lutas (violência de gênero, depressão, angústias, vazios etc.), para, um dia, enfim, poder realizá-lo; e, apesar da muita idade, na mesma medida, também coexiste muita vontade de aprender a ler e a escrever e de seguir estudante enquanto vida tiver.

A esperança apresentou-se como um sentido indicando o caminho a ser seguido para a superação, a autotranscendência. Contudo, essa consciência só foi possível a partir da frequência aos bancos escolares, ao chão da escola, onde se realizam várias atividades de inclusão, participação, socialização, tudo isso no tempo do tempo próprio: no tempo atual. Decerto, o sentido de vida tem se materializado na EJA. Foi possível identificarmos que, nas pessoas, conforme escutamos, há uma vontade existencial em aproveitar o tempo enquanto ainda são capazes de se locomover para chegarem à escola. O desejo, o propósito destemido, sempre imbricado nas resiliências que o momento exigia, no sentido maior de vida, de um dia poder estar numa escola, como relatado pelos estudantes colaboradores deste trabalho, não diz respeito exclusivamente à alfabetização, mas a todo contexto de convivência que, um dia, seja por conta da enxada, seja por conta da autoridade do pai ou do marido, em consequência de uma cultura patriarcal e machista, ou ainda da falta de políticas públicas, formou um impeditivo cruel no desmonte do processo comum e necessário a todas as pessoas, inclusive, hoje, bem amparada por lei: a educação.

Nesse ponto, realçamos que se deve investir em mais pesquisas para que o idoso tenha mais visibilidade, para que as Universidades possam desenvolver, nos Cursos de Pedagogia, projetos e disciplinas destinadas a conhecimentos que dizem respeito às peculiaridades da pessoa idosa. Aliás, ainda é desafiante para os Cursos de Pedagogia, a existência de componentes curriculares específicos para a discussão da temática voltada para a educação escolar da pessoa idosa, para o estabelecimento de estruturas mais adequadas a receber essa parcela da população em EJA, e para que se possa pensar, inclusive, em como levar a EJA a lugares onde as estatísticas apontam para um número relevante de pessoas acima de 60 anos. Se o país está envelhecendo, consequentemente, a sociedade, entendida aqui como o poder público, deve fortalecer o apoio a esse grupo etário no sentido de proporcionar melhor qualidade de vida. Esta, assim como discurremos no texto, diz respeito a todos os segmentos da vida de uma pessoa, e a EJA, como analisado nas falas, é um bem inesgotável, tendo em vista todas as benesses que tem proporcionado aos estudantes, conforme constatamos e analisamos: o conhecimento é que liberta e que pode proporcionar vida, e vida com qualidade. Como reforça Pintos (1992), por ser pessoa, o idoso também é um buscador de sentido, mas, para isso, é preciso encontrar um espaço significativo de vida.

As palavras de Girassol II (68 anos), para quem a realização pessoal já se deu desde que entrou na escola e começou a assistir às aulas, merecem destaque. O desejo de aprender a ler nutriu nela a esperança de um dia poder estar vivendo o que já é realidade: “Hoje me sinto realizada. Só deixo de vir se eu estiver doente. Muita felicidade, meu sonho de ler livros, revistas coisas que estou descobrindo que é para minha felicidade, porque ser analfabeto é triste. Eu sentia uma tristeza dentro da minha alma” (Girassol II, 68 anos, em 12/05/2023). A EJA é o sentido de vida que Girassol buscou, praticamente, a vida inteira. Pelos sentidos e significados expressos nessas palavras, se resplandece o desafio da educação, no sentido de se ter uma prática educativa que seja permeável a questões tão humanamente delicadas, uma vez que se trata de educandos que estão dizendo sim à vida, apesar de tudo que viveram, que ainda vivem e do que não tiveram nem o direito de viver.

Sendo assim, compreendemos que a educação é um processo que tem de ser decidido responsabilmente e orientado para a concreta realização de um projeto que pense o sujeito e suas subjetividades em uma apreensão global, enquanto corpo-cognoscente, como nos lembra Merleau-Ponty (2015, p. 547). E o que propomos, a partir desta dissertação? Em que esta pesquisa contribui para o campo científico? Acreditamos que a linguagem filosófica possa ser transpassada, para que haja uma melhor compreensão ontológica pelos educandos, em fábulas, poemas e impasses existenciais, perguntas diretas sobre esses sentidos e sua problematização. Além disso, dentro da realidade desse público específico, acreditamos que a EJA poderá propor atividades que provoquem o aprendizado humanístico-existencial entre os educandos, até mesmo trazendo questões sobre o sentido da vida.

O grande desafio para a educação, enfim, é o dever de ter uma atualização em suas metodologias para uma precisa vocação pessoal, que estimule e encoraje a pessoa idosa a ter uma vida significativa, para que, assim, ela não se esgote no imperativo de Píndaro, “*chega a ser o que és*”, mas que, exatamente por sua projetualidade existencial, consiga atingir “a sua finalidade no imperativo frankliano ‘*chega a ser o que deves ser*’” (Miguez, 2011, p. 110). Logo, que o sujeito faça o que tem sentido para si e na medida de suas possibilidades, dentro de seus próprios limites.

Finalmente, os resultados desta pesquisa sinalizam um norte para outras investigações, como a busca de questões existenciais acerca do sentido de vida nos currículos de EJA e na percepção dos docentes. Esta proposta de estudo pode contribuir para resgatar a memória da pessoa idosa, assim como a memória do educador, trazendo à tona as dificuldades muitas vezes arquivadas desses sujeitos, que impedem os professores de conseguirem ser mais claros, de modificarem sua forma de passar o conteúdo, de se reconhecerem, também, como seres

inconclusos, a partir de atividades que façam sentido para ambos os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Outra possibilidade que a pesquisa em tela indica é a construção de metodologias que colaborem para o ensino-aprendizagem dentro de um viés significativo para a relação professor-aluno, sobretudo, em se tratando de um aluno idoso, com características e necessidades tão específicas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Kátia; ROSA, Maria Carlota. **A alfabetização de idosos: um tema urgente no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ALMEIDA, Talita Costa de Oliveira. **A educação permanente e sua interface com as políticas educacionais para educação de jovens, adultos e idosos no Brasil**. Orientadora: Rita de Cássia da Silva Oliveira. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2631/1/Talita%20Costa%20de%20Oliveira%20Almeida.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

ANDRADE, Saulo José Veloso de. **Retorno e permanência de idosos na educação de jovens e adultos no município de João Pessoa-PB**. Orientador: Eduardo Jorge Lopes da Silva. 2022. 443 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26340>. Acesso em: 20 maio 2023.

AQUINO, Thiago Antonio Avellar de. Educação para o sentido de vida. **Logos e Existência: Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 160-172, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/15198/9039>. Acesso em: 21 set. 2022.

AQUINO, Thiago Antonio Avellar de. **Sentido da vida e valores no contexto da educação: uma proposta de intervenção à luz do pensamento de Viktor Frankl**. São Paulo: Paulinas, 2015.

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; SILVA, Leda Regina Bitencourt da; SENA, Lilian Cristina da Ponte e Sousa. A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC do Ensino Fundamental. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30582>. Acesso em: 07 ago. 2023.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Limo (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel. **Quando a escola se redefine por dentro**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, 1995. p. 39-49.

AS 40 HORAS de Angicos. Produção do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte – SECERN. Roteiro de Luiz Lobo. Rio Grande do Norte: SECERN, [s. d.]. 1 vídeo (11:50). Disponível em: <https://youtu.be/64qUSQbc1fk>. Acesso em: 17 set. 2022.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1455>. Acesso em: 07 ago. 2023.

BARBOSA, Adriana Silva *et al.* A Resolução 196/96 e o sistema brasileiro de revisão ética de pesquisas envolvendo seres humanos. **Rev. bioét. (Impr.)**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 523-542, 2011. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta/portal/resource/pt/lil-621817>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier *et al.* A Educação no entardecer da vida. **Ensaio: av. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 1115-1135, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902496>. Acesso em: 09 ago. 2022.

BATISTA, Eraldo Carlos; LIMA, Rosilda França. “Se eu tivesse estudo eu não tinha sofrido tanto”: saberes e memórias de idosos analfabetos. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 2, p. 119-144, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v12n2p119-144>. Acesso em: 07 ago. 2023.

BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

BERGO, Maria Stela de Araújo Albuquerque. A educação e o idoso: perspectivas para novas aprendizagens. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2., 2002, Sergipe. **Anais [...]**. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2002. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/2050>. Acesso em: 07 ago. 2023.

BERTI, Kátia Mari. Educação para o envelhecimento: um projeto intergeracional desenvolvido por idosos com crianças e adolescentes nas escolas de Porto Alegre. In: TERRA, Newton Luiz; BÓS, Ângelo J. G.; CASTILHOS, Nara (org.). **Temas sobre envelhecimento ativo**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2004. p. 243-264.

BORGES, Cecília. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4504474/mod_resource/content/1/BOSI%2C%20E.%20Mem%C3%B3ria%20e%20sociedade.%20Introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Brasília, DF, 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000 – Homologado**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.

BRITTO DA MOTTA, Alda. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 13, p. 191-221, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635327>. Acesso em: 07 ago. 2023.

BRYM, Robert. **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Thomson, Learning, 2006.

CACHIONI, Meire; NERI, Anita Liberalesso. Educação e Gerontologia: desafios e oportunidades. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 99-115, 2004a. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/49>. Acesso em: 07 ago. 2023.

CACHIONI, Meire; NERI, Anita Liberalesso. Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade. In: NERI, Anita Liberalesso; YASSUDA, Mônica S. (org.). **Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004b. p. 29-49.

CACHIONI, Meire; TODARO, Mônica de Ávila. Política Nacional do Idoso: reflexão acerca das intenções direcionadas à educação formal. In: ALCÂNTARA, Alexandre de Oliveira; CAMARANO, Ana Amélia; GIACOMIN, Karla Cristina (org.). **Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: Ipea, 2016. p. 175-198. Disponível em: <https://sbogg.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Pol%C3%ADtica-Nacional-do-Idoso-velhas-e-novas-quest%C3%B5es-IPEA.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

CAMARANO, Ana Amélia (org.). **Cuidados de longa duração para a população idosa: um novo risco social a ser assumido?** Rio de Janeiro: IPEA, 2010.

CAMARANO, Ana Amélia; KANSO, Solange. Como as famílias brasileiras estão lidando com idosos que demandam cuidados e quais as perspectivas futuras? A visão mostrada pelas PNADS. In: CAMARANO, Ana Amélia. (org.). **Cuidados de longa duração para a população idosa: um novo risco social a ser assumido?** Rio de Janeiro: Ipea, 2010.

CAMARANO, Ana Amélia; PASINATO, Maria Tereza. Introdução. In: CAMARANO, Ana Amélia (org.). **Os Novos Idosos Brasileiros: Muito Além dos 60?** Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 1-22.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. A função reparadora na educação de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, p. 210-233, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3962>. Acesso em: 07 ago. 2023.

CARVALHO, Cecília Barros. **Concepções e Representações de Envelhecimento e Sujeito Idoso**: Uma Contribuição para o Ensino Mediante Conhecimentos Favoráveis à Inserção Social. Orientadora: Maria de Lourdes Morales Horiguela. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

CARVALHO, Jair Antonio de *et al.* Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **Rempec – Ensino, Saúde e Ambiente**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 78-90, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21105>. Acesso em: 07 ago. 2023.

CARVALHO, Teresinha Augusta Pereira de. **Geropedagogia**: educar para envelhecer. Ponta Grossa: Atena, 2020.

CASTRO, Paula Almeida de *et al.* (org.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/escola-em-tempos-de-conexoes-3>. Acesso em: 02 ago. 2022.

COELHO, Ana Catarina da Rocha. **O Papel da Idade na Felicidade, Bem-Estar e Sentido de Vida**: um estudo exploratório. Orientadora: Carla Fonte. 2021. 53 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2021. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/10517/1/DM_33645.pdf. Acesso em: 27 maio 2023.

COSMO, Marciane. **A fenomenologia da vida**: o retorno ao mundo vivido hospitalar atravessado pela síndrome de duchenne. Orientador: Hiran Pinel. 2020. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

COSTA, Rita de Cássia Fraga da; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SILVA, Carla Clauber da. Memórias e narrativas de idosos: formação cultural e experiência sensível na educação. **Revista Teias**, [S. l.], v. 19, n. 53, p. 373-383, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/34031>. Acesso em: 15 set. 2022.

COSTA, Solange Balisa; SANTOS, Jaciara de Oliveira Sant'Anna; CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. Políticas públicas municipais para a educação de jovens e adultos no território do velho chico: impactos no processo de escolarização. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 8, p. 1-11, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9576/10138>. Acesso em: 30 maio 2023.

COURA, Isamara Grazielle Martins. **A terceira idade na educação de jovens e adultos**: expectativas e motivações. Orientador: Leôncio José Gomes Soares. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/HJPB-7DSQ36>. Acesso em: 07 ago. 2023.

COURA, Isamara Grazielle Martins. **Entre acordes, cenas e amorosidade**: a educação humanizadora em um centro de referência da pessoa idosa para a promoção do envelhecimento com qualidade de vida. Orientador: Leôncio José Gomes Soares. 2021. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais,

Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/40784>. Acesso em: 07 ago. 2023.

COURA, Isamara Grazielle Martins; SOARES, Leôncio. Entre desejos, desafios e direitos: a EJA como espaço de ampliação da qualidade de vida da terceira idade. *In: SILVA, Isabel de Oliveira e; LEÃO, Geraldo (org). Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades*. Belo Horizonte: Editora Audiência, 2011. p. 27-59. (Coleção Estudos em EJA; 10).

CUNHA, Luiz Felipe Lopes; EITERER, Carmem Lúcia. 2011. Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA. *In: SILVA, Isabel de Oliveira e; LEÃO, Geraldo (org). Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades*. Belo Horizonte: Editora Audiência, 2011. p. 61-91. (Coleção Estudos em EJA; 10)

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 2004.

DEBERT, Guita Grin. **Antropologia e velhice**. 2. ed. São Paulo: Textos didáticos, 1998.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNrg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos é uma porta de reingresso no sistema educacional. **ESPJV/Fiocruz**, 14 jan. 2022. Disponível em:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-uma-porta-de-reingresso-no-sistema-educacional>. Acesso em: 16 ago. 2023.

FARIAS, Alessandra Fonseca. Identificando os sujeitos da EJA. *In: COLE – Congresso de Leitura do Brasil*, 2009, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: CD-ROM, 2009.

FARIAS, Humberto Vieira; IRELAND, Timothy Denis; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Saberes docentes e os cursos semipresenciais da EJA. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 27, n. 2, p. 152-172, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/41312>. Acesso em: 07 ago. 2023.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FINI, Maria Inês. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação que tem a Fenomenologia como suporte. *In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. Pesquisa Qualitativa em Educação*. 2. ed. rev. Piracicaba: Editora Unimep, 1997. p. 23-33.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Mônica da Mota; NASCIMENTO, Diógenes Faustino do. Religiosidade e espiritualidade como instrumentos atenuantes no processo do envelhecer. *In: CARMONA, Raquel de Lourdes de Miranda e Silva (org.). Ciências das religiões: abordagem sobre espiritualidade, saúde e religiosidades*. Cabedelo: Iesp, 2019. p. 36-53.

- FONSECA, Mônica da Mota. **Idosos e uma nova forma de ressocialização**: Grupo Esperança de Viver. Orientadora: Maria Grazia Cribari Cardoso. 2010. 57 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2010.
- FRANKL, Viktor E. **A vontade de sentido**: fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011.
- FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FRANKL, Viktor E. **Sede de sentido**. 5. ed. São Paulo: Quadrante, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (O Mundo, Hoje, v. 10)
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FURLAN, Reinaldo; BOCCHI, Josiane Cristina. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 445-450, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300011>. Acesso em: 07 ago. 2023.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Gruhbas, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. In: NACIF, Paulo Gabriel Soledade *et al.* (org.). **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, 2016. p. 50-69. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672>. Acesso em: 20 maio 2023.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Trad. Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

HAMZE, Amelia. Histórias em quadrinhos e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Canal do Educador**, 2008. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/historia-quadrinhos.htm>. Acesso em: 19 fev. 2023.

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas**: 6ª Investigação. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

HUSSERL, Edmund. **Meditações Cartesianas**: Introdução à Fenomenologia. Porto, Portugal: Edições Rés, 2000.

IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2022**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html>. Acesso em: 16 ago. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. IBGE, 2015.

IBGE. **Projeção da População por Sexo e Idade para o Período 2000-2060**. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Revisão 2013, Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileira de Geografia e Estatística, 2013.

IBGE. **Projeções da População do Brasil e Unidades da Federação por sexo e idade: 2010-2060**. IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em 10 abr. 2022.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica, 2021**. Brasília: INEP, 2022.

IRELAND, Timothy Denis. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. **Sísifo: Revista de Educação**, [S. l.], v. 2, n. 7, p. 48-64, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575763749004>. Acesso em: 22 set. 2022.

JACON, Thânia Mara Kaminski. **A efetivação das políticas públicas e a educação destinada aos idosos nos Campos Gerais (PR)**. Orientadora: Paola Andressa Scortegagna. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2940>. Acesso em: 03 dez. 2021.

LAMBERT, Jacques. **Os dois brasis**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/383/1/335%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

LEITE LOPES, José Sérgio. **A Tecelagem dos Conflitos de Classe na “Cidade das Chaminés”**. São Paulo: Marco Zero; Brasília: Ed. UnB, 1988. (Coleção Pensamento Antropológico)

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LUKAS, Elisabeth. **Assistência Logoterapêutica**: Transição para uma psicologia humanizada. Petrópolis: Vozes; São Leopoldo: Sinodal, 1992.

MACHADO, Cássia Cilene de Almeida Chalá. **O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do núcleo de estudos da terceira idade/UFSC**. Orientadora: Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186408>. Acesso em: 03 dez. 2021.

MACHADO, Cássia Cilene de Almeida Chalá; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. 2022. A relação com o saber e o empoderamento de idosos em processos de escolarização. Dossiê – Educação de Jovens e Adultos: políticas e processos educativos democráticos. **Educ. rev.**, v. 38, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/79SbbVJfBcqkLxflSvD46d/#>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MALHEIROS, Paula dos Santos; FORNER, Régis Forner R. Um olhar freireano para a base nacional comum curricular de matemática. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16225>. Acesso em: 07 ago. 2023.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 01-158.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes Educ., 1989.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 01-158.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2. ed. aum. São Paulo: Cortez, 1991. p. 01-158.

MEC/INEP/DEED/Subgerência de Estatística/SEECT-PB. 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/contatos-1>. Acesso em: 16 ago. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em Viktor Frankl**: entre o vazio existencial e o sentido de vida. Orientador: Nílson José Machado. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122015-164230/publico/TESE.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Pessoa, Logos e Educação na perspectiva antropológica de Viktor Frankl**. Orientador: Nílson José Machado. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082011-161902/publico/ELOISA_MARQUES_MIGUEZ.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paulo Marchiori. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n.1, p. 7-18, 2000.

MIRANDA, Rita de Cássia Nunes Alvarenga *et al.* Sentido da vida no envelhecimento saudável: contribuições da teoria de Viktor Frankl. **Refacs (online)**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 943-951, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/refacs/article/view/4276/pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 16 jul. 2023.

MOURA, Giselle Alves de; SOUZA, Luciana Karine de. Autoimagem, socialização, tempo livre e lazer: quatro desafios à velhice. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 172–183, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/9492>. Acesso em: 07 ago. 2023.

NERI, Anita Liberalesso; DEBERT, Guita Grin (org.). **Velhice e sociedade**. Campinas: Papirus, 1999.

NERI, Anita Liberalesso; FREIRE, Sueli Aparecida (org.). **E por falar em boa velhice**. Campinas: Papirus, 2000.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/4WhJkzJ77wqK6XCvHFwsqSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2022.

OLIVEIRA, Marcelo Lacerda; SANTOS, José Jackson Reis dos; PEREIRA, Sandra Márcia Campos. Mulheres idosas na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: problematizando relações de gênero na vida-escola. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**,

[S. l.], v. 3, n. 06, p. 55-73, 2020. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/11229>. Acesso em: 07 ago. 2023.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; SILVA, Flávia Oliveira Alves da. A educação permanente protagonizada pelo idoso na Universidade Aberta para a Terceira Idade/UEPG. **R. Eletr. de Extensão**, Florianópolis, v. 14., n. 27, p. 19-33, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-0221.2017v14n27p19>. Acesso em: 08 nov. 2021.

OLIVERIA, Flávia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Universidades abertas a terceira idade: delineando um novo espaço educacional para o idoso. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 64, p. 343-358, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641945/9443>. Acesso em: 27 jul. 2023.

THE WHOQOL GROUP. The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. **Social Science and Medicine**, v. 41, n. 10, p. 1403-1409, 1995.

THE WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Envelhecimento ativo**: uma política de saúde. Trad. Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. 60 p.: il.

ONU. **World Population Prospects**: The 2015 Revision. Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. Nova York: ONU, 2015.

PEREIRA, Fabiola Andrade. **Educação de pessoas idosas**: um estudo de caso da Universidade da Maturidade no Tocantins. Orientador: Timothy Denis Ireland. 2016. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8744>. Acesso em: 03 dez. 2021.

PEREIRA, Fernando (org.). *Teoria e Prática da Gerontologia*: um guia para cuidadores de idosos. 1. ed. Portugal: PsicoSoma, 2012.

PINTOS, Cláudio César Garcia. **O entardecer da existência**: ajuda para o idoso viver feliz. Aparecida: Santuário, 1992.

POEMA: O Tempo, de Mário Quintana. **PROSPED PUC**, 2017. Disponível em:
<https://prosped.com.br/arte/poema-mario-quintana-o-tempo/#:~:text=Se%20me%20fosse%20dado%20um,devido%20%C3%A0%20falta%20de%20tempo>. Acesso em: 01 ago. 2022.

PRESTES, Emilia Maria da Trindade. Quando o pesquisador se torna personagem da trama: fragmentos de experiências. **Creativity And Educational Innovation Review**, Valência, v. 3, n. 1, p. 59-74, out. 2019. Disponível em:
<https://ojs.uv.es/index.php/creativity/article/view/16488/15094>. Acesso em: 18 ago. 2022.

QUADROS, Sheila Fabiana de. **Instituições de longa permanência**: o acolhimento e a educação permanente de idosos. Orientadora: Rita de Cássia da Silva Oliveira. 2019. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em:

<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2852/1/Sheila%20Fabiana%20de%20Quadros.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

ROZENDO, Adriano da Silva; JUSTO, José Sterza; CORREA, Mariele Rodrigues. Protagonismo político e social na velhice: cenários, potências e problemáticas. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 35-52, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/4857/3438>. Acesso em: 18 out. 2022.

SANTOS, Ana Claudia Siqueira dos *et al.* Alfabetização e letramento: dois conceitos, um processo. **Fslf Edu**, [S. l.], p. 1-10, 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc3-6.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623696660>. Acesso em: 07 ago. 2023.

SARTORI, Adriana; ZILBERMAN, Monica. Revisitando o conceito de síndrome do ninho vazio. **Arch. Clin. Psychiatry**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 112-121, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-60832009000300005>. Acesso em: 06 ago. 2023.

SCOPEL, Eliéte Maria. **Processos educativos para emancipação e a cidadania de pessoas idosas**: olhares sobre políticas públicas no município de Vacaria, Rio Grande do Sul. Orientadora: Rosângela Fritsch. 2021. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9764>. Acesso em 12 dez. 2021.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa. **Emancipação política e educação**: ações educacionais para o idoso nas instituições de ensino superior públicas paranaenses. Orientadora: Rita de Cássia da Silva Oliveira. 2016. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1197>. Acesso em: 03 dez. 2021.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; SOUZA, Isadora Fonseca de. A formação profissional docente para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. **Periódico Horizontes**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 01-13, 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/910/483>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SCOTT, Russel Parry. Quasi adult, quasi old: why anticipate life cycle phases? **Interface _ Comunic, Saúde, Educ**, v. 5, n. 8, p. 61-72, 2001.

SILVA FILHO, Aniceto Cirino da. Para que fenomenologia “da” educação e “na” pesquisa educacional? **Asas da Palavra (UNAMA)**, v. 12, p. 297-306, 2009. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/viewFile/2385/1431>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes. Políticas e práticas curriculares na educação de jovens e adultos: século XX à pandemia da COVID-19. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/56618>. Acesso em: 07 ago. 2023.

SILVA, Flora Moritz da. **Reflexões sobre a universidade da terceira idade (UnTI) na gestão das universidades públicas federais brasileiras**. Orientador: Rudimar Antunes da Rocha. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185551>. Acesso em: 05 ago. 2022.

SOMMERHALDER, Cinara. Sentido de Vida na Fase Adulta e Velhice. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 270-277, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/5v6q9vZPD8mtDjLf8WqTPMF/?format=pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

TAVARES, Carla Nunes Vieira; MENEZES, Stella Ferreira (org.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem**. Uberlândia: EDUFU, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29701>. Acesso em: 23 maio 2023.

THE WORLD Health Organization Quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. **Social Science Medicine**, v. 10, n 41, p. 1403-1409, 1995. DOI: [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00112-k](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00112-k). Acesso em: 07 ago. 2023.

TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever: é o que mostram dados da Pnad Contínua Educação, divulgados hoje. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 16 ago. 2023.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à Sociologia**. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Atlas, 2004.

XIMENES, Maria Amélia *et al.* Reflexão sobre o trabalho, ócio, lazer e o tempo livre de idosos na contemporaneidade. **Revista Kairós Gerontologia**, [S. l.], v. 15, n. 8, p. 67-81, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/17079/12683>. Acesso em: 16 out. 2022.

ZANATTA, Cleia; CAMPOS, Luís Antônio Monteiro; COELHO, Patricia Damiana da Silva. A pessoa idosa e a busca do sentido: um olhar de esperança. **Phenomenological Studies – Revista da Abordagem Gestáltica**, [S. l.], v. 23, n. 01, p. 104-113, jul. 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v27n1/v27n1a11.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, maior de 18 anos (De acordo com a LEI N° 10.406, DE 10 DE JANEIRO DE 2002) em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa de Mestrado que tem como título: **IDOSOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM SENTIDO DE VIDA**, sob a responsabilidade da pesquisadora: **MÔNICA DA MOTA FONSECA**, tendo como orientador Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, lotado no Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

DECLARO SER ESCLARECIDO/A E ESTAR DE ACORDO COM OS SEGUINTE PONTOS:

1. A pesquisa objetiva: **Geral:** Analisar a percepção de estudantes idosos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, sobre o processo de escolarização e sua contribuição para o sentido de vida. Os **objetivos específicos:** Identificar junto aos/as discentes idosos/as da EJA qual o significado de sentido de vida que possuem; Investigar as implicações do processo de escolarização na vida de alunos/as idosos/as da EJA; Analisar, a partir da percepção dos/as idosos/as, estudantes da EJA, como a escola tem colaborado para atenuar os problemas relativos ao processo do envelhecimento e na construção de um sentido de vida.
2. A participação é VOLUNTÁRIA, ESPONTÂNEA, NÃO REMUNERADA e SIGILOSA, isto é, sem a identificação do nome do sujeito participante, seja para responder ao Questionário, seja para conceder Entrevista (gravada e/ou filmada), quanto necessário. Caberá ao participante, inclusive, solicitar cópias do conteúdo transcrito e, ainda, DESISTIR, seja no ato da coleta dos dados ou posteriormente, sem qualquer penalização, prejuízo riscos à sua integridade física, mental, moral e ética;
3. De acordo com as práticas editoriais e éticas, poderão ser publicados os resultados da pesquisa em revistas científicas específicas, bem como apresentados em reuniões científicas, congressos, jornadas etc., garantido o anonimato do sujeito participante, sem qualquer penalização, prejuízo riscos à sua integridade física, mental, moral e ética;
4. Quanto aos RISCOS E BENEFÍCIOS, conforme a Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los [...]. V.1 - As pesquisas envolvendo seres humanos serão admissíveis quando: a) o risco se justifique pelo benefício esperado”. Neste caso específico, os Riscos são mínimos e todo o cuidado e responsabilidade será ASSUMIDA, pelo pesquisador, abaixo assinado.

ASSIM, TENDO LIDO E ENTENDIDO TAIS ESCLARECIMENTOS E, POR ESTAR DE PLENO ACORDO COM O SEU TEOR, DATO E ASSINO ESTE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do orientador

João Pessoa-PB, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Senhor(a),

Gostaria de explicar um pouco sobre o motivo de estar aqui para fazer algumas perguntas: elas ajudarão na construção do meu estudo e que me auxiliarão na defesa dessa pesquisa, com o intuito de fornecer dados para se pensar numa maneira mais eficaz e humana de como os professores poderão apresentar os conteúdos. A presente pesquisa tem como objetivo analisar a percepção dos estudantes idosos matriculados na EJA sobre o processo de escolarização e sua contribuição para o sentido de vida. Os dados aqui coletados serão utilizados apenas para auxiliar nesse estudo e serão utilizados nomes fictícios para identificar os entrevistados.

1. Perfil do aluno:

- 1.1 Nome:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Grau de escolarização:
- 1.4 Estado civil:
- 1.5 Se você fosse uma flor, qual seria? A sua resposta será utilizada como nome fictício para o presente estudo:

Justificativa desse tópico: essas informações são pertinentes porque descrevem o perfil pessoal do entrevistado a fim de auxiliar a conhecer quem é o estudante e para colaborar na análise do material coletado.

2. Propósito de existir e mudanças ao frequentar escola:

- 2.1 O que é sentido de vida para você?
- 2.2 Qual foi o motivo de vir para a escola?
- 2.3 Quem te incentivou a voltar a estudar?
- 2.4 Mudou algo depois da sua vinda para escola? O que mudou no seu pensar e no seu sentir? Foi positivo ou negativo?
- 2.5 Como você se sentia antes de vir para a escola? Como era sua rotina?
- 2.6 Depois de sua vinda para escola, ao encontrar novas pessoas e pessoas já conhecidas, ao ter ajuda de seus professores, ao desenvolver vínculos, como você se sente agora?
- 2.7 O fato de estar aprendendo os conteúdos das disciplinas dão um propósito para existir?

Justificativa desse tópico: essas informações são importantes para ratificar ou negar a hipótese do trabalho (a EJA é um espaço que pode proporcionar ou mediar o encontro ou descoberta do sentido de vida dos estudantes).

3. Escola:

- 3.1 Com esse conhecimento que está adquirindo, o que você pensa em fazer?
- 3.2 Como você se sente aqui na escola se relacionando com pessoas mais novas e da mesma idade?
- 3.3 Qual sentimento que vem na sua mente ao pensar na escola?

Justificativa desse tópico: essas perguntas são relevantes porque poderemos analisar o que os estudantes idosos pensam sobre a escola e sobre seu futuro.

4. Percepção sobre sentido de vida:

4.1 Esse momento de aprendizado tem algum significado para você?

4.2 Como você se sentiria se tivesse que deixar de frequentar a escola?

Justificativa desse tópico: essas perguntas são relevantes porque norteiam para interpretar as semelhanças ou diferenças do conceito de sentido de vida construído a partir da EJA.

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, brasileiro(a), depois de conhecer os objetivos, procedimentos metodológicos e compreender a importância da entrevista realizada e já autorizada através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizo, através do presente termo, a pesquisadora **Mônica da Mota Fonseca**, responsável pela pesquisa, a utilizar a arte feita exclusivamente para esse trabalho, sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização da mesma para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências) em favor da pesquisa intitulada: **Sentido de vida para pessoas idosas no processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos**, obedecendo ao que está previsto nas Lei que resguardam os idosos (Estatuto do Idoso, Lei n. 10.741/2003). O objetivo geral da produção é **analisar a percepção de estudantes idosos matriculados na EJA e sobre o processo de escolarização no sentido de vida dessas pessoas**.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do responsável da pesquisa

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE JOÃO PESSOA-PB

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a pesquisadora Mônica da Mota Fonseca, desenvolva o seu projeto de pesquisa, nível de Mestrado, intitulado: **"IDOSOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM SENTIDO DE VIDA!"**, sob a orientação da Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, cujo objetivo geral do estudo é analisar como o processo de escolarização tem contribuído para um sentido de vida, na vida dos/as estudantes idosos/as da EJA. E os objetivos específicos são identificar junto aos/as discentes idosos/as da EJA qual o significado de sentido de vida para eles/as; investigar as implicações do processo de escolarização na vida de alunos/as idosos/as da EJA; analisar, a partir da percepção dos/as idosos/as, estudantes da EJA, de que maneira essa ida (ou volta) às aulas tem colaborado para atenuar os problemas relativos ao processo do envelhecimento e na construção de um sentido de vida. Serão entrevistados/as educandos/as acima de 60 anos (entrevista voluntária, conforme o protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB), das seguintes escolas que ofertam a modalidade Educação de Jovens e Adultos: E.M.E.F. Luiz Vaz de Camões, E.M.E.F. João Monteiro da Franca, E.M.E.F. Lions Tambaú e E.M.E.F. Damásio Barbosa da Franca. A aceitação está condicionada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

João Pessoa, 13 de Abril de 2022

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

ANEXO B – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DA PESQUISA JUNTO AO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBACENTRO DE
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Certidão

Certificamos, para os devidos fins, que foi aprovado “AD REFERENDUM” do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa da mestranda **MÔNICA DA MOTA FONSECA** matrícula nº 20211015958 intitulado “**Idosos no processo de escolarização na educação de jovens e adultos: um sentido de vida!**”, a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 19 de março de 2022

Assinatura manuscrita de Fabiana Silva de Silva.

Coordenadora
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Educação/III PE

Universidade Federal da Paraíba – Campus I-Centro de Educação – Bloco III-
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - Cidade Universitária – João
Pessoa – PB – Brasil- CEP: 58051-900
Telefones: (83) 3216-7702 e (83) 3216 7140 (fax) - [http:// www.ce.ufpb.br/ppge](http://www.ce.ufpb.br/ppge)
- E-mail: ppge@ce.ufpb.br

ANEXO C – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO JUNTO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDOSOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM SENTIDO DE VIDA

Pesquisador: MONICA DA MOTA FONSECA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59023822.9.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.538.981

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, analisar a percepção de estudantes idosos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, sobre o processo de escolarização e sua contribuição para o sentido de vida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), A PESQUISADORA RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA INFORMANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS PENDÊNCIAS ELENCADAS NO PARECER ANTERIOR E A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1947193.pdf	28/06/2022 12:02:53		Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	28/06/2022 12:00:45	MONICA DA MOTA FONSECA	Aceito
Cronograma	cronograma_monica.pdf	28/06/2022 11:59:25	MONICA DA MOTA FONSECA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMESTRADO.pdf	28/06/2022 11:58:50	MONICA DA MOTA FONSECA	Aceito
Brochura Pesquisa	ADREFERENDUM.pdf	28/06/2022 11:43:12	MONICA DA MOTA FONSECA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/06/2022 11:40:00	MONICA DA MOTA FONSECA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_ASSINADA.pdf	23/05/2022 16:37:09	MONICA DA MOTA FONSECA	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_Monica_da_Mota_Fonseca.pdf	12/05/2022 11:47:15	MONICA DA MOTA FONSECA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 21 de Julho de 2022

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
 (Coordenador(a))