



GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas – Trabalho 601

UM NOVO OLHAR PARA A EJA: EDUCAÇÃO DE IDOSOS

Gisele Pasquini Fernandes - UEM/PR

Jackeline Tiemy Guinoza Siraichi - IFPR

Resumo

Considerando a educação de jovens e adultos/idosos como prática de inserção social, a presente pesquisa se pauta em desvelar o contingente de pessoas analfabetas, a permanência da condição de analfabeto, bem como o que significa para estes sujeitos analfabetos a exclusão do mundo letrado. A pesquisa ocorreu com adultos/idosos residentes em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos, do município de Maringá-PR. Neste sentido, foi realizado um estudo sobre os documentos nacionais que articulam os direitos da pessoa idosa: Política Nacional do Idoso - Lei nº 8.842/94 e Estatuto do Idoso - Lei nº 10.74/03. Participaram da pesquisa 32 adultos/idosos. Destes, 18 não estudaram quando crianças (56%) e os que estudaram (14 adultos/idosos, isto é, 44%) o fizeram por pouco tempo. Como resultado, elencamos três categorias de análise: trabalho na infância (55%); falta acesso à escola (28%) e falta de incentivo dos pais (17%). Acreditamos que este estudo pode contribuir significativamente com a formação de pedagogos, respondendo ao desafio de produzir conhecimentos sobre a educação de jovens e adultos/idosos, principalmente, relacionados aos sujeitos institucionalizados.

Palavras-Chave: Analfabetismo. Educação de Jovens e Adultos/Idoso. Instituições de Longa Permanência para Idosos.

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) é definida pelo artigo nº 37 da Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9394/96) como a modalidade de ensino que “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Um incômodo sempre surge ao nos deparar com o termo *idade própria*. Está implícito neste termo, no contexto do referido artigo, que existe idade certa para estudar e que esta é, necessariamente, a infância. A sequência dos anos de escolarização seria notadamente consequência natural e simples dos infantes que permaneceriam na escola e iriam ganhando idade cronológica com o passar dos anos, além de adquirirem conhecimento acadêmico.

Este é um raciocínio que exclui os diversos motivos que fizeram e ainda fazem muitos sujeitos não frequentar as salas de aula ou permanecer nelas por pouco tempo.

Certamente, as razões que fazem com que ocorra a evasão escolar nestes anos são diferentes daquelas que fizeram muitas crianças nem sequer frequentar o espaço escolar nas primeiras décadas nos anos XX. Segundo Vieira Pinto, em seu livro *Sete Lições sobre Educação de Adultos* (1989), a educação se relaciona diretamente à existência humana em toda a sua duração e aspectos. Nesse sentido, o autor reforça a importância da educação para adultos: “A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 1989, p. 29).

Vista como um fato existencial e social, num processo, conforme reforça Pinto (1989), a educação é considerada como um fenômeno cultural e não consiste na formação uniforme de todos os indivíduos porque se desenvolve sobre o processo econômico da sociedade. Segundo o autor, quanto mais conhece e compreende as coisas à sua volta, mais necessita de compreensão e, portanto, exige mais educação. Este pensamento vem ao encontro do que postula Freire (2003) ao sugerir o inacabamento¹ humano.

Neste sentido, é preciso romper com a concepção de que a EJA está destinada para compensar, reparar e equalizar a situação de sujeitos que “perderam” o tempo de estudar, como se eles fossem os responsáveis únicos deste fato. Conhecer o que está obscuro neste aspecto é compreender a EJA para além destas funções que a lei institui. Faz-se necessário engendrar novas concepções, compreendendo as múltiplas necessidades que os sujeitos têm hoje e terão nos anos vindouros, inclusive aceitando as diferenças reais entre os alunos que frequentam as salas de aulas da EJA. Diferenças estas que circulam entre motivos particulares da busca pela escolarização, fases de conhecimentos e, sobretudo, a questão geracional, marcada pela grande diferença de idades em uma mesma sala de aula.

É imprescindível observar a demografia brasileira que tem sofrido transformações ao longo dos anos. O envelhecimento da população é acompanhado pelo envelhecimento da própria população idosa e por transformações notadas em alterações nos arranjos familiares. No final do século XX e no decorrer deste século, nota-se que o núcleo familiar vem passando por alterações estruturais no que se refere à divisão social do trabalho entre seus membros, sua reprodução e novas agregações, o que influi diretamente sobre a forma como os membros dependentes passam a serem cuidados (CAMARANO, 2004).

¹ Ver as obras de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido* (2013) e *Educação e Mudança* (1982).

O número de filhos que chegou a 6,28 em 1960 caiu significativamente ao longo dos anos, passando de 2,7 filhos em 1991, 1,90 em 2010 e 1,59 em 2013 (IBGE, 2014). Paralelamente a isso, o segmento populacional composto por pessoas com idade mais avançada tem crescido e tende a crescer ainda mais. Portanto, a longevidade é uma constatação mundial que atinge as pessoas, independente da classe social. Nos países desenvolvidos este contingente é proporcionalmente superior ao encontrado nos países em desenvolvimento, como o Brasil. De acordo com Teixeira (2008), em 1950, eram aproximadamente 204 milhões de idosos no mundo e, em 1998, esse número foi para 579 milhões de pessoas. Estima-se que até o ano 2025 a população idosa crescerá cinco vezes e, a brasileira, dezesseis vezes, quando haverá mais de 34 milhões de idosos.

Este novo contexto social, faz com que o Estado e a própria sociedade busquem respostas para essas necessidades que surgem da demanda dos cuidados dos longevos, que perderam sua autonomia para o desempenho das atividades cotidianas, sem que haja um risco social para os que já contribuíram com sua força de trabalho, durante muitos anos, no desenvolvimento do país e, nesse momento de suas vidas, precisam ser amparados.

Este artigo tem como objetivo principal desocultar a realidade de uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI) no município de Maringá - Pr, em um estudo de caso, no que se refere à produção do analfabetismo e a permanência da condição de analfabeto em adultos/idosos. Também se propôs contribuir para a compreensão do que significa para este sujeito analfabeto institucionalizado a exclusão do mundo letrado e as condições que permitiram que ele chegasse a essa situação na velhice.

Partindo disto, espera-se contribuir com a formação de pedagogos e outros profissionais, respondendo ao desafio de colocar luz no debate sobre a educação de jovens e adultos buscando uma nova perspectiva: adultos/idosos institucionalizados. Somado a isto, oferece conteúdos relacionados à velhice, principalmente que se oculta atrás dos muros das ILPIs.

Neste sentido, o presente artigo é constituído por quatro seções, sendo a primeira esta introdução. A segunda seção apresenta alguns pontos considerados importantes sobre a educação de jovens e adultos para pessoas idosas institucionalizadas, no sentido de compreender o que a legislação vigente preconiza a este respeito. A terceira seção aborda os caminhos da pesquisa, buscando esclarecer como ocorreu o levantamento de dados. A quarta seção traz a análise e discussão dos resultados obtidos nas entrevistas,

principalmente, sob a luz de postulados de Paulo Freire (1959; 2013) e autores que tratam das dificuldades de um analfabeto viver em uma sociedade letrada que valoriza a produção escrita, mas que não consegue atender às demandas de pessoas adultas/idosas em aprender a ler e escrever. E, finalmente, na quinta seção apresentamos as considerações finais sobre o presente estudo.

2. A EJA EM CONTEXTO: EDUCAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS/IDOSAS EM INSTITUIÇÕES DE LONGA PERMANÊNCIA

Muitas questões estão relacionadas à EJA e ao analfabetismo de adultos no Brasil, sendo que cada uma delas possui um caráter histórico-cultural, tendo identidade específica, dependendo da situação política apresentada. Não podemos pensar nesta modalidade de educação de forma alienada ou neutra. Ao contrário, ela é tão visada que, em muitos momentos, teve sua ação delimitada. Na verdade, as discussões sobre o a educação de pessoas adultas e analfabetismo no Brasil datam desde a Colônia e o Império. Todavia, é no século XX, sobretudo na década de 40, que essa demanda tornou-se uma preocupação nacional.

De acordo com Fávero (2004), o censo de 1940 apontou que 55% da população do país acima de 15 anos era analfabeta. Este dado levantou uma preocupação e o Estado posicionou-se por uma tomada de posição no movimento de redemocratização do país, após a ditadura de 1937-1945. Foi organizada, assim, em 1947, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) como uma medida sistemática no combate ao analfabetismo, que era considerado, pelos nacionalistas, uma “chaga” nacional responsável pela miséria e pela dificuldade de desenvolvimento econômico.

A partir daí, vários programas com contornos e dimensões diferentes apareceram ao longo do percurso histórico da EJA que requer tanto um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, quanto a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação e uma política de formação permanente de seus professores.

Percebemos que pouca ênfase se deu em relação à educação de pessoas idosas, que também estão abarcadas na lei, pois não há distinção entre adultos e idosos. Destarte, usamos neste trabalho o termo *adultos/idosos*, buscando enfatizar o público idoso no contexto da EJA, acreditando que para este é preciso observações efetivas

quanto às necessidades reais em termos de planejamento, objetivos e avaliação nas práticas didático-pedagógicas.

O Brasil tem 103 mil idosos residentes em domicílios coletivos, a maioria em ILPIs (CAMARANO, 2004). Muitos deles são pessoas que poderiam continuar aprendendo, desenvolvendo o senso crítico, trabalhando em atividades criativas. “Poderiam” se não prevalecesse na sociedade capitalista a lógica da exclusão e da não efetivação de direitos conquistados. O direito à educação ao longo da vida é um desses direitos, afirmados na lei e negados na prática. Uma evidência do que afirmamos é o fato de que apenas 15,3% das ILPIs declaram oferecer atividades educacionais (CAMARANO, 2004). Se formos analisar que atividades recebem o nome de “educacionais”, talvez a questão se apresente de forma ainda mais grave.

No censo de 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) encontram-se dados relativos ao índice de analfabetismo. Sabendo-se que a maior taxa de analfabetismo está no segmento idoso e que uma fração desse segmento é constituída de pessoas que vivem em ILPIs, surgiu a seguinte questão: os idosos analfabetos institucionalizados integram as estatísticas do IBGE? O instituto aplicou dois tipos de questionários: o questionário básico (simplificado) e o questionário de amostra. Em ambos os questionários encontramos a seguinte questão: “sabe ler e escrever”?

Consultando a metodologia adotada pelo instituto verificou-se que a pesquisa é feita em domicílios. As ILPIs são domicílios, logo seria razoável supor que também neste espaço haveria o levantamento do número de analfabetos. Entretanto, os responsáveis por ILPIs que consultamos informaram que o IBGE, nas visitas às ILPIs, só registrava os dados relativos ao sexo, idade e o nome dos internos.

Outra informação sobre o censo que nos chamou a atenção: “não fizeram parte da análise [...] domicílios com mais de dez moradores, para garantir a robustez do método”. Considerando que a grande parte das ILPIs abriga mais de dez pessoas idosas, achamos provável que a maioria delas não tenha sido visitadas.

Importantes conquistas para a população idosa podem ser verificadas nas últimas décadas. O marco no processo de garantia dos direitos deste segmento populacional é a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que instituiu o Estatuto do Idoso. Instrumento legal que vem servindo como referência central para o movimento social na área, o Estatuto serve como guia essencial para que as políticas públicas sejam cada vez mais adequadas ao processo de resignificação da velhice.

O documento dá respaldo para elaboração de projetos educacionais voltados a esta parcela da população que prevê no artigo 20 que *“O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”*. A questão metodológica está contida, no mesmo estatuto, no artigo 21 que preceitua que *“O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”*. O parágrafo primeiro deste mesmo artigo trata mais especificamente do tema proposto: *“Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna”*.

O direito à educação está previsto na Constituição Brasileira e, se é para todos os cidadãos, então as pessoas adultas/idosas institucionalizados não podem ser excluídos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96 a EJA é uma modalidade de ensino, que visa oportunizar a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou não puderam concluir a escolarização nas idades apropriadas. A LDB, portanto, reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Entretanto, questionamos: como pensar o trabalho educativo adequado e necessário, sem um diagnóstico que é exatamente o que o censo do IBGE faz?

Entendemos que a educação se relaciona diretamente à existência humana em toda a sua duração e aspectos. Como um direito elementar garantido pela Constituição Federal e pela LDB, a educação é encarada como um agente de ação transformador, que deve ser um processo ao longo da vida, independente de fatores diferenciais entre as pessoas, como, por exemplo, gênero, raça, credo, idade (GADOTTI, 2007).

O adulto/idoso tem direito à educação, não somente como instrumentalização, compensação ou reparação, mas como um espaço que possibilita uma compreensão democrática do conhecimento e de postura tendente a assinalar uma sociedade menos desigual. Pela educação ocorrem momentos privilegiados de questionamentos, decisões, capacitação e acima de tudo, diálogo para os alunos adultos/idosos; eles estão inseridos na sociedade e dela devem participar plenamente, o que implica em aprendizagens, conhecimentos e senso crítico para lidar com as informações do mundo que o cerca.

3. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Com vistas a investigar sobre o direito à educação para os adultos/idosos moradores de uma ILPI, a pesquisa realizada levantou a quantidade de internos

analfabetos e realizou entrevistas para a obtenção de dados relativos ao desejo desses adultos/idosos serem alfabetizados e aos sentimentos suscitados pela condição de analfabeto. A partir das respostas obtidas, foi realizado o tratamento dos dados e abstraídas as categorias para análise. Desta maneira, foi possível alcançar a resposta à inquietação inicial e entender a subjetividade dos sujeitos em foco.

O estudo foi realizado no Asilo São Vicente de Paulo da cidade de Maringá-Pr, com visitas exploratórias e entrevistas gravadas, posteriormente transcritas. De posse de uma relação nominal dos residentes que não tiveram escolarização, realizamos, nos meses de março a maio de 2014, as entrevistas de forma individual. A tabela 1 mostra o roteiro norteador das entrevistas.

TABELA 1 – Roteiro norteador da entrevista com os adultos/idosos institucionalizados

1ª PARTE	1. Você teve oportunidade de estudar, quando criança?	
	Sim (___)	Não (___)
	Em caso positivo	Em caso negativo
	Você estudou até que idade?	<p>Por que isso não foi possível?</p> <p>Você aprendeu a ler e a escrever? Se a resposta for positiva: Como você aprendeu a ler e a escrever?</p> <p>Você gostaria de ter frequentado a escola?</p>
2ª PARTE	<p>2. Como você se sentia, antes de vir morar aqui, por não saber ler e escrever? E depois que você veio para cá?</p> <p>3. Você sente falta de saber ler e escrever?</p> <p>4. Você gostaria de aprender?</p>	

Os sujeitos da pesquisa foram 32 adultos/idosos, sendo 17 mulheres e 15 homens, com condições cognitivas para participar. A maioria dos entrevistados encontra-se em uma faixa etária acima de 65 anos de idade, sendo todos brasileiros. São

adultos/idosos que, pelos mais variados motivos, residem na ILPI há pouco tempo ou muitos anos.

Os dados analisados foram coletados não somente nas entrevistas, como também durante as visitas exploratórias, por meio de observações e em conversas com os sujeitos da pesquisa. Para a análise, procedemos a um conjunto de leituras do material, realizando-se um processo de categorização fundamentado na teoria da análise de conteúdo, desenvolvido por Bardin (1977).

Segundo Silva, Gobbi e Simão (2005):

A análise de conteúdo esteve presente desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os antigos escritos, como as tentativas de interpretar os livros sagrados. Entretanto, a análise de conteúdo apenas na década de 20, foi sistematizada como método, devido aos estudos de Leavell sobre a propaganda empregada na primeira guerra mundial, adquirindo dessa forma, o caráter de método de investigação (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005, p. 73).

Do total de 32 adultos/idosos que participaram da pesquisa, 18 não estudaram quando crianças (56% dos entrevistados) e os que estudaram (14 adultos/idosos, isto é, 44%) afirmaram que frequentaram por pouco tempo os bancos escolares. Neste aspecto é salutar observar que, embora os próprios entrevistados tenham afirmado ter estudado pouco tempo, o ensino primário e obrigatório era constituído das quatro primeiras séries, nos anos 1930². Sendo assim, 3 (21,4%) adultos/idosos com quem conversamos completaram este ciclo da escola primária, sendo estes, homens.

Embora a educação escolar, nos anos 1930, tenha passado a ser encarada como uma oportunidade para pessoas de classes sociais menos favorecidas alcançarem privilégios que eram exclusivos da classe dominante e considerada um poderoso instrumento de transformação social, não conseguiu abarcar todas as crianças, universalizando o ensino primário que permaneceu precário nas primeiras décadas do século XX (ALMEIDA, 2004).

Acreditamos que neste contexto encontra-se outra questão: as famílias não consideravam prioridade que seus filhos frequentassem a escola primária, não visualizavam importância no processo de escolarização. Isto será reafirmado nas categorias de análise.

² Segundo Souza (2004), em algumas escolas no estado de São Paulo a duração do ensino primário variou ao longo do século XX. Esta variação foi de dois, três, quatro ou cinco anos, dependendo do tipo do estabelecimento de ensino e sua localização.

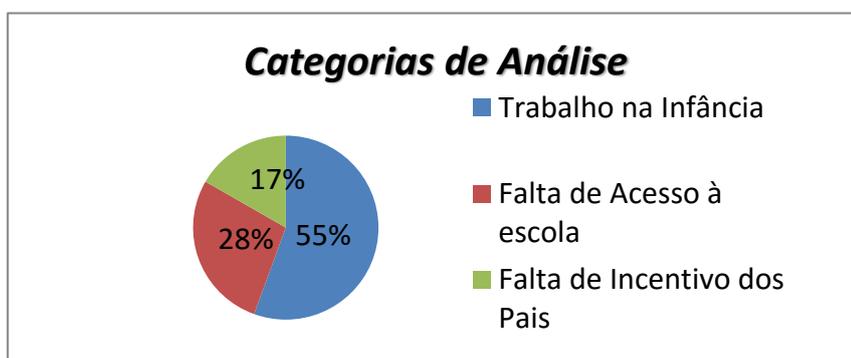
A partir da primeira informação levantada pela entrevista (quantidade de pessoas que tiveram oportunidade de estudar quando crianças ou não), outro dado nos chamou atenção: entre os que frequentaram a escola na infância há predominância masculina (9 homens e 5 mulheres). Isto leva-nos a considerar, conforme pontua Almeida (2004), que a mentalidade vigente ainda no século XX dava pouco valor à escolarização das meninas, na observância das normas sociais que não autorizavam as mulheres a ocupar espaços sociais. Desta forma, os pais, procurando atender e perpetuar esse modelo social, preferiam educar suas filhas nas próprias residências, quando possível, com professoras particulares ou clérigos. A elas eram dadas noções de gramática e aritmética, mas as prendas domésticas sobressaíam neste contexto.

O objetivo da pesquisa circunda em compreender os motivos pelos quais adultos/idosos institucionalizados não estudaram quando criança. Assim, a partir das respostas destes, depreendemos três categorias de análise que qualificam os motivos pelos quais não puderam frequentar os bancos escolares: *trabalho na infância; falta acesso à escola e falta de incentivo dos pais*. Destarte, na seção que segue faremos a análise e discussão dos dados trazidos pelas entrevistas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise das respostas das questões abertas da entrevista com os adultos/idosos, pudemos considerar três motivos específicos que permearam a fala dos mesmos: 55% alegaram não ter estudado na infância porque precisaram trabalhar e ajudar a família em tarefas domésticas, por exemplo (10 pessoas); 28% afirmaram que não tinham acesso à escola (5 pessoas) e 17% enfatizaram que a família não incentivava o estudo, não achando necessário frequentar os bancos escolares (3 pessoas).

Gráfico 1 – Categorias de análise



Fonte: a pesquisa

Na primeira categoria “*trabalho na infância*”, o foco foi levantar a discussão da necessidade que os entrevistados tiveram, mesmo muito pequenos (5, 6, 7 anos de idade) de iniciar na vida do trabalho (quase sempre rural) para auxiliar a família. Trabalho este que ocorreu, em todos os casos, de forma pesada, no campo ou em casa. Destes, 55% (10 idosos) alegaram que tiveram que trabalhar desde muito cedo para auxiliar os pais.

O trabalho infantil, nos anos finais do século XIX e no início do século XX, ancorado no processo inicial de industrialização, não foi verificado apenas de forma doméstica e agrícola. Arend (2007) enfatiza que eles ocorriam também nos estabelecimentos fabris e os pequenos trabalhadores chegavam a fazer até 14 horas de jornada diária, muitas vezes em ambientes considerados inadequados e insalubres, com remuneração inferior a dos adultos.

Este fato caminhava na contramão do que a sociedade, inicialmente nas elites e camadas médias, começou a delinear como padrão de configuração familiar que tinha como modelo pai, mãe e filhos. Começou a se delinear também a noção de infância que partia da organização familiar burguesa, em que a criança e o jovem passaram a ser considerados seres em formação, que necessitavam de cuidados materiais e afetivos (AREND, 2007).

Acreditava-se desnecessária a escolarização e, portanto, a única alternativa para muitas crianças (principalmente filhos dos pobres) seria a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos no trabalho. Muito se debateu sobre o destino da infância e juventude nas primeiras décadas do século XX, conforme pontua Arend (2007). Os intensos debates versavam sobre a ótica do progresso e da civilização, pelas elites, de que era preciso proteger esta parcela da população pobre do ócio e do vício. Embora nas falas dos adultos/idosos entrevistados não apareçam a questão do trabalho fabril, consideramos relevante enfatizar que este era o contexto social e histórico em que os entrevistados passaram sua infância e, portanto, sua formação de cidadãos trabalhadores iniciou desde a mais tenra idade, como os relatos marcam.

A segunda categoria, “*falta acesso à escola*”, refere-se ao fato de que muitos dos entrevistados moravam longe dela, o que dificultava o ingresso e, mais do que isso, a permanência dos mesmos no ambiente escolar. Nesta categoria, 5 adultos/idosos,

portanto 28% deles, responderam que moravam longe dos grupos escolares e que era inviável a ida, já que as condições financeiras da família não favoreciam.

Entendemos que um dos grandes desafios dos gestores da educação (de todos os tempos) é garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas. O fato de residir distante, em uma época em que não se podia contar com transportes coletivos eficientes, ou mesmo ter meio de locomoção próprio, ir à escola diariamente poderia se tornar um verdadeiro desafio. Como relatado pelos adultos/idosos, quando a escola fica distante de casa e o acesso não é razoável, outras atividades podem se tornar mais relevantes, sobretudo nas décadas iniciais do século XX, em que a escolarização dos filhos não era prioridade da família, conforme pontuado anteriormente.

A terceira categoria, *“falta de incentivo dos pais”*, é identificada na fala de 3 adultos/idosos entrevistados (17%) quando estes relatam que os pais acreditavam que não era necessário estudar, e preferiam que os filhos ajudassem nos afazeres de casa (seja no trabalho no campo, seja nos trabalhos domésticos, sobretudo para as meninas).

Ressaltamos neste ponto que a criação da menina, para a maioria das famílias, era voltada para a manutenção da família, criação dos filhos e atividades e afazeres domésticos e, para isto, não era necessário frequentar a escola primária. Conforme pontua Almeida (2004):

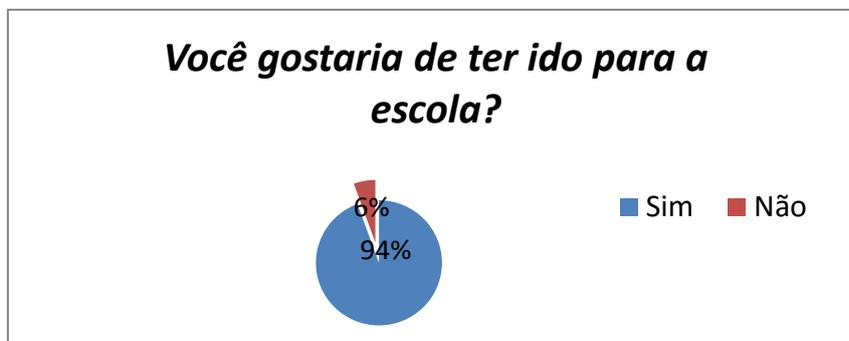
Do princípio até a metade do século XX, as expectativas sobre a conduta feminina, as doutrinações religiosas impostas pela Igreja católica, as implicações na sexualidade, o controle da feminilidade e as normas sociais, aliadas às exigências de casamento religioso, o batismo dos filhos e a confissão dos pecados, também significavam uma exacerbada vigilância do corpo e da alma das mulheres (ALMEIDA, 2004, p. 103)

A necessidade de se educarem, instruindo-se nos bancos escolares começou a ser um dos principais desejos das mulheres, pois este era vislumbrado como o caminho da sua libertação dos conceitos morais impostos pela sociedade cerceadora. Gostaríamos de ressaltar que quando as mulheres chegaram às escolas primárias, a educação recebida era para manutenção e prolongamento da educação familiar.

Quando questionados se aprenderam a ler e escrever mesmo não tendo ido para a escola, apenas 1 pessoa (5,5%) respondeu que sim, mas não soube explicar quem a ensinou. Olhou para frente como quem se esforça para recordar algo que já ocorreu há bastante tempo e disse, com um risinho demonstrando satisfação, que aprendeu sozinha.

A última pergunta desta etapa da entrevista (*Você gostaria de ter ido para a escola?*) levantou o desejo dos adultos/idosos de ter frequentado os bancos escolares. Das 18 pessoas que não frequentaram a escola quando crianças, 17 afirmaram (94%) que gostariam de ter estudado.

Gráfico 2 – Você gostaria de ter ido para a escola?



Fonte: a pesquisa

As três questões da segunda parte da entrevista intencionavam averiguar os sentimentos e desejos dos adultos/idosos relacionados à aprendizagem de ler e escrever e a falta que esta aprendizagem fez aos longos dos anos em suas vidas.

Como resposta à primeira pergunta (*Como você se sentia, antes de vir morar aqui, por não saber ler e escrever?*), 4 adultos/idosos (22%) ficaram em silêncio e não responderam essa questão. Agiram da mesma forma quando perguntados se algo havia mudado neste sentido depois que foram morar na instituição (*E depois que veio para cá?*).

É razoável supor que o silêncio destas pessoas poderia ser uma forma de dizer que a vida não tinha sido fácil para elas. O silêncio, a falta de palavras para descrever um sentimento pode denunciar que também houve ausências de oportunidades. Embora não tivessem expressado um vocábulo sequer, o olhar triste e para baixo comunicava tudo.

Conforme Teixeira (2008), que o sentimento advindo da exclusão que o analfabeto carrega é um peso que se leva para a vida toda. A participação na escola significa a mudança na condição de excluídos para participantes da vida. A vergonha e a tristeza de não ter sido alfabetizado os colocam na posição de oprimidos, conforme afirma Paulo Freire (2013): “Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não são capazes de correr o risco de assumi-la” (FREIRE, 2013, p.47).

Entendemos, neste sentido, que a opressão faz com que os sujeitos não tenham a exata consciência das coisas, como pontua Freire (2013). Acreditamos que a educação liberta o sujeito e proporciona uma vida mais digna, assim como Taam (2009):

[...] toda ação educativa é potencialmente capaz de promover um deslocamento do sujeito, do ponto em que se encontra, e de aumentar seu nível de reflexão e autonomia. A educação é um processo que produz tensões e contradições no movimento da história (TAAM, 2009, p.47).

Ser analfabeto em uma sociedade letrada indica a ausência de uma competência presente e valorizada na mesma. Torna-se bastante constrangedor se assumir analfabeto. É como se lugar deste indivíduo já estivesse bem definido, trazendo como característica de sua identidade a negação. Retomando as ideias do educador Paulo Freire (2013), o homem só é capaz de transformar a realidade em que vive, compreendendo que ela pode ser modificada e que é capaz disso.

Dos entrevistados, 14 pessoas (78%) verbalizaram que a vida não foi fácil sem a leitura e a escrita. Ao serem questionados se sentem falta de saber ler e escrever, 15 adultos/idosos (83%) afirmaram que sentem falta; 3 deles (17%) afirmaram que não sentem.

Notamos, a partir dos relatos, que os adultos/idosos conseguiram realizar o percurso da vida na condição de analfabetos e que de alguma forma o fizeram sem perceber o quanto poderiam melhorar sua condição de vida se tivessem desenvolvido a leitura e a escrita.

As respostas à última pergunta da entrevista (*Você gostaria de aprender?*) nos mostrou que, embora 16,6% deles (3 pessoas) sentem ou tenham sentido falta de ler e escrever, nem todos gostariam de alfabetizar-se. Dos entrevistados, 3 (18%) não responderam a essa pergunta, permanecendo em silêncio, 9 pessoas afirmaram que gostariam de aprender a ler e escrever.

O silêncio reflexivo foi uma marca nas entrevistas, pois apareceu várias vezes. Entendemos que ele pode exprimir um sentimento de desencanto ou de uma falha pessoal. Mas não podemos individualizar um problema social e coletivo. Esta pesquisa reforça o problema social em que o analfabetismo se insere. Acreditamos que não saber ler e escrever pode ser uma das piores exclusões, já que impede a vivência e a prática legítima da cidadania.

Paulo Freire (1959) afirma que “o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer [...] e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura” (FREIRE, 1959, p. 8). Esta conexão com o mundo se dá por meio da leitura e os adultos/idosos analfabetos entrevistados e todos aqueles que não são participantes deste mundo, estão excluídos socialmente.

Isso se agrava um pouco mais, quando retomamos o que foi pontuado no início deste trabalho sobre o fato de que os adultos/idosos institucionalizados não são sujeitos da pesquisa do IBGE que averigua de tempos em tempos as condições da população brasileira. Trata-se de uma realidade muito dura que temos de enfrentar: o analfabetismo dos adultos/idosos institucionalizados. Estes cidadãos, que muito contribuíram com sua força de trabalho, são vítimas de, pelo menos duas exclusões sociais. Muitos de seus direitos garantidos pela Constituição Federal e demais legislações (LDB, PNI e EI) não são respeitados. Então perguntamos: qual é o nosso papel ao conhecer esta realidade? O que temos com isso? Como mobilizar as pessoas responsáveis para que esta realidade se transforme?

Analisamos que, com os relatos, os entrevistados expressam as suas expectativas em ter uma nova inserção no mundo e que este anseio é o incentivo para aprender coisas novas, ampliando os horizontes mesmo que num processo de dependência, já que estão em uma instituição de longa permanência para idosos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos empreendidos nesta pesquisa, ficou claro que a Lei de Diretrizes e Bases nº 9692/96 não contempla nenhum artigo específico que crie condições de educação para os idosos. Este segmento da população está incluso no que a Lei orienta para a Educação de Jovens e Adultos. Perante as obrigações legais, não há uma preocupação específica com as características e demandas desta população, portanto, os idosos são excluídos também do sistema educacional. Todavia, quando observamos o percurso histórico, retomando os caminhos da EJA no Brasil, notamos que vários programas foram propostos desde os anos 1940 e que alfabetizar a população em idade apropriada e os que não tiveram a oportunidade de estudar na infância foi uma tentativa de todos os tempos.

Aqui, salientamos que os adultos/idosos analfabetos institucionalizados ouvidos pela entrevista, passaram por estes programas e permaneceram, ainda assim, na condição de analfabetos. Uma indagação nos salta neste momento de análise: por que estas pessoas não foram contempladas por tais programas?

Pensando sobre esta questão e buscando elementos para responder a um dos objetivos da pesquisa (observar as condições que permitiram que os adultos/idosos analfabetos chegassem a esta situação na velhice), remetemo-nos ao que a entrevista nos mostrou: os adultos/idosos, quando crianças e jovens estavam trabalhando para auxiliar a família na manutenção da mesma. É razoável supor que estavam envolvidos com sua sobrevivência e não foram contemplados por estes programas, além de desconhecerem que a leitura e a escrita seriam fundamentais em suas vidas, inclusive como possibilidade de melhoria. Quando crianças e jovens, vivenciaram um contexto em que a educação não era prioridade para as famílias, de mais a mais, o mercado de trabalho não exigia mão de obra tão qualificada, o trabalho infantil não era punido e as mulheres eram preparadas para o casamento e o desempenho de atividades maternas e domésticas.

Neste estudo, com o intuito de levantar o contingente de pessoas analfabetas residentes (outro objetivo da pesquisa), fizemos um levantamento do número de adultos/idosos analfabetos de uma ILPI, em Maringá-Pr. Por meio da entrevista, principal instrumento escolhido para colher os dados, percebemos que 32 adultos/idosos, sendo 17 mulheres e 15 homens, apresentavam condições cognitivas para responder às perguntas. Deste contingente, 18 pessoas (57%) não frequentaram os bancos escolares. A partir das respostas, elencamos três categorias de análises: trabalho na infância (10 adultos/idosos – 55%), falta de acesso à escola (5 adultos/idosos – 28%) e falta de incentivo dos pais (3 adultos/idosos – 17%).

A alfabetização de jovens e adultos/idosos é um desafio, não só para governos, universidades, professores, como também como para toda a sociedade e o próprio aluno. A ILPI em que os sujeitos desta pesquisa residem, muito certamente, não é a única na cidade, estado ou país com moradores nestas condições educacionais. É preciso considerar a EJA como uma modalidade de educação que demonstra que é possível mudar os rumos sociais do nosso país, proporcionando aos alunos, independentemente da idade, a formação para transformação do cidadão em seu exercício social.

Os adultos/idosos, mesmo que institucionalizados, são cidadãos que de alguma forma participaram ativamente da teia das relações sociais, produzindo e contribuindo

em seus contextos. Não podem ser abandonados pelo sistema educacional e pelo poder público em sua própria sorte.

Destarte, faz-se necessário e urgente reconsiderar o processo de envelhecimento e a longevidade que se tornaram um desafio a ser enfrentado pela sociedade do século XXI. Reivindicamos um novo e diferente olhar sobre os adultos/idosos de forma geral e, em especial, sobre os que estão institucionalizados, num processo de valorização real do ser humano na sua integralidade.

Contudo, o que vemos é que aqueles que estão internos em uma ILPI (com mais de 10 residentes) ficam, nesse momento de suas vidas, às margens desta mesma sociedade, não sendo considerados em suas necessidades. São esquecidos, descartados. Não fazem sequer parte de estatísticas, compondo, com sua situação de analfabetos ou não, dados que podem comprometer os índices e, conseqüentemente, as políticas nacionais. Isto requer novas questões na agenda das pesquisas acadêmicas relacionadas à educação de jovens e adultos/idosos.

Acreditamos ser de fundamental importância que novas políticas públicas para os idosos, tendo a educação como base surjam a fim de responder às demandas de uma sociedade muito mais longeva. Ademais, consideramos ser essencial colocar na agenda da educação debates sobre os currículos dos cursos de formação de professores, no sentido de observar como estão sendo preparados estes profissionais para lidar com este desafio da sociedade do século XXI. Ao repensar os currículos e formar docentes que estejam melhores preparados a trabalhar não apenas com crianças, jovens e adultos/idosos, mas também com os cidadãos em ambientes como as instituições de longa permanência, estaremos preparando melhor a sociedade para minimizar as exclusões sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação ou destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

AREND; S. M. F. Legislação menorista para o trabalho: infância em construção (Florianópolis, 1930-1945). In: Caderno Espaço Feminino, v. 17, n. 01, Jan./Jul. 2007.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições Setenta, 1977.

BRASIL. Ministério da Saúde. Estatuto do idoso. 2ª. Ed rev. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional do Idoso. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 64/2010, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 32. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Subsecretaria de Direitos Humanos. Plano de Ação para o Enfrentamento da Violência Contra a Pessoa Idosa / Presidência da República. Subsecretaria de Direitos Humanos. – Brasília: Subsecretaria de Direitos Humanos. 2005

BRASIL. Lei de diretrizes e bases para a educação nacional – lei nº 9.394/96.

CAMARANO, A. A. Características das instituições de longa permanência para idosos – região Sul/coordenação Geral – Brasília: IPEA; Presidência da República, 2004.

DEBERT, G. A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2004.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2010. Resultados gerais das amostras. 2012. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>. Acesso em: julho/2014.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php Acesso em 15 dez. 2013.

FÁVERO, O. Uma pedagogia da participação. São Paulo: Autores Associados 2004.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. Educação e atualidade brasileira. Recife: Universidade do Recife, Mimeo, 1959.

_____. Pedagogia do Oprimido. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1982.

PINTO, A. V. Sete lições sobre a educação de adultos. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. Organ. rurais agroind., Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

TAAM, R. A educação do idoso em universidades da terceira idade e centros de convivência. In: PARK, Margareth Brandini; GROppo, Luís Antonio. Educação e velhice. Holambra, SP: Editora Setembro, 2009.

TEIXEIRA, S. M. Envelhecimento e trabalho no tempo de capital: implicações para a proteção social no Brasil. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.