



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS - CCA
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ERICA FERNANDA DE FREITAS SALES

EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)
E VELHICE: ENTRE AS *SITUAÇÕES-LIMITE* E A UTOPIA DE *SER MAIS*

FORTALEZA

2025

ERICA FERNANDA DE FREITAS SALES

EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)
E VELHICE: ENTRE AS *SITUAÇÕES-LIMITE* E A UTOPIA DE *SER MAIS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S155e Sales, Erica Fernanda de Freitas.
EJA (Educação de Jovens e Adultos) e velhice : entre as situações-limite e a utopia de ser mais / Erica
Fernanda de Freitas Sales. – 2025.
212 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara.

1. EJA . 2. Idosos. I. Título.

CDD 320.6

ERICA FERNANDA DE FREITAS SALES

EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)
E VELHICE: ENTRE AS *SITUAÇÕES-LIMITE* E A UTOPIA DE *SER MAIS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação Políticas Públicas.

Aprovada em: 21/10/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Adriana de Oliveira Alcântara (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Kelly Maria Gomes Menezes
Universidade Estadual do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Clarice Gomes da Costa (UECE)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, à minha mãe querida, umas das pessoas que mais amo na vida e a que mais me incentivou e incentiva nos meus planos, conquistas e realizações. Ela é minha melhor amiga. Companheira dos momentos de alegria e tristeza, colo que acolhe, abraço que acalma, palavra de conforto com conselhos amorosos, amor que inspira filhos e netos. Além de mãe dos seus três filhos/as e três netos, que ela criou, pelo fato de minha irmã ter transtornos mentais (esquizofrenia), ela é a mãe Maria também de muitos outros quem ajudou e ainda ajuda, sobrinhos/as, irmãos/as, noras, genros, vizinhos e até desconhecidos/as. Quem precisa dela, sempre está disposta a ajudar.

Não tenho palavras para descrever essa mulher forte, lutadora que já sofreu muito na vida, inclusive passou necessidades na infância e juventude e que muito me ensinou e ensina todos os dias. Hoje, tudo que sou, devo a ela e, também, não posso esquecer, ao meu pai, que criou seus seis filhos/as - como ele mesmo diz - com muita rigidez, cobranças e amor. Assim como minha mãe, sempre quis dar aos/as filhos/as e netos que criou aquilo que não tiveram na infância: oportunidade de estudar. Tiveram que trabalhar desde cedo, por isso sempre estudamos em boas escolas, mesmo que isso representasse enormes sacrifícios.

Hoje, para eles, é motivo de grande orgulho ver filhos e netos formados — inclusive o mais novo, João, a quem tenho como um filho também, pois participei de sua criação — cursa Medicina na Universidade Federal do Ceará (UFC). Minha irmã, na época muito doente, não pôde cuidar dele, como não cuidou dos outros dois, sequer sabe quem é o pai do mais novo.

Agradeço também a minha sogra que, por sermos vizinhas, já ficou e fica inúmeras vezes com minhas filhas para que eu pudesse trabalhar ou, na época do mestrado, assistir às aulas. Também, como minha mãe, uma mulher amorosa que vive para a sua família e para seus/as netos/as. Tem uma frase do Mia Couto que diz: *cozinhar é um modo de amar os outros*. Essa frase se encaixa bem para definir minha sogra, boleira de mão cheia. Esse amor pode ser sentido por meio das obras que faz, não para vender,

mas para a família e os amigos próximos como uma forma de dizer “você é importante para mim”.

Não poderia faltar as minhas pequenas, minhas Marias, Fernanda e Clara, de 10 e 8 anos. Elas são minha dose diária de amor e afeto. Sempre reclamam: “Mãe, a senhora trabalha muito, fica muito tempo nesse computador”, e a mãe se sente culpada pelas ausências, mesmo o pai e as avós suprimindo um pouco essa carência. Agradeço a compreensão das minhas pequenas, com quem sempre converso e explico sobre a vida, e elas, mesmo não entendendo sempre, me acolhem.

Agradeço à gestão da escola do turno da noite, principalmente a coordenadora, pessoa de muita fé, mesmo com tanto trabalho que a escola demanda durante a tarde e a noite, está disposta a nos ajudar no ensino diário do turno da noite. Nunca a vi dizendo “não” a professores e alunos. Compreende cada um na sua especificidade e nos motiva, movimenta a EJA e a mantém viva. Liga para os alunos quando estão faltando muito, sabe dos problemas que cada uma passa. Ela gosta e preza pelo turno da noite e alunos, característica difícil de encontrar hoje nas gestões na rede municipal nas poucas escolas que ainda tem EJA.

Aos meus queridos alunos da EJA, que transformaram esse sonho do mestrado em realidade. À dona Maria, ao seu Elói, à dona Alice e ao seu Bob, que se dispuseram a me ajudar concedendo entrevistas e que fazem parte do corpo desse trabalho.

À professora Adriana, cuja condução deste trabalho de pesquisa foi fundamental. A relevância de sua atuação que, por meio de suas observações atentas e orientações firmes, soube extrair de mim potencialidades que muitas vezes eu mesma não reconhecia ser capaz de desenvolver. Foi também a partir de seu olhar sensível e de suas provocações intelectuais que despertou em mim o interesse pelo estudo do público idoso, que começou ainda na disciplina que fizemos no MAPP, onde escutava atenta e admirada suas colocações.

Às companheiras e aos companheiros de mestrado, em especial a esta turma predominantemente feminina, marcada pela solidariedade e pela força coletiva. Durante todo o percurso, apoiamo-nos mutuamente — nas leituras, nas dúvidas, nas angústias e nas conquistas. Mesmo aqueles que já defenderam continuam presentes, oferecendo

ajuda e incentivo, enquanto os que ainda trilham esse caminho seguem sustentando uns aos outros com amizade e generosidade.

Agradeço também às professoras convidadas a participar da banca, professoras dras. Kelly Maria Gomes Menezes e Clarice Gomes da Costa.

Gostaria de salientar, ainda, a relevância da atuação da minha professora orientadora, doutora Adriana de Oliveira Alcântara, que, por meio de suas observações atentas e orientações firmes, soube extrair de mim potencialidades que muitas vezes eu mesma não reconhecia ser capaz de desenvolver. Foi também a partir de seu olhar sensível e de suas provocações intelectuais que se despertou em mim o interesse pelo estudo do público idoso/a. Ao ingressar no mestrado, sabia que desejava investigar a EJA; no entanto, foi graças ao incentivo e às suas contribuições que encontrei nesse recorte — a presença dos idosos/as na escola — um campo fecundo de reflexão, pesquisa e compromisso ético-político.

Ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) por ter tornado possível a realização deste sonho acadêmico, que ultrapassa a obtenção de um título. Este percurso me aproximou ainda mais dos/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos, especialmente dos/as idosos/as, que são a razão e a inspiração desta pesquisa. Ter o olhar de pesquisadora foi um privilégio imenso, pois reafirmou em mim a crença de que a educação, quando se abre ao outro, é também um caminho de humanização — um gesto de esperança na utopia de uma educação verdadeiramente para todos e todas, na direção do *ser mais*.

RESUMO

O objetivo geral desta Dissertação de Mestrado foi avaliar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente no que condiz ao atendimento do público idoso/a, numa escola da Regional 10 (Fortaleza-CE). Quanto aos objetivos específicos: compreender as motivações, os desafios, as conquistas e os sentidos que as pessoas velhas atribuem à decisão de voltar a estudar; conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da EJA, sob o ponto de vista de sua adequação às necessidades e especificidades do público idoso/a e investigar as condições institucionais, estruturais e políticas no funcionamento da EJA. Assim, foram entrevistados/as quatro estudantes, duas mulheres e dois homens com idades entre 65 e 72 anos, com frequência regular, a considerar também o critério de raça. Além de tais sujeitos, a coordenadora da EJA também participou da entrevista. Tratou-se de uma abordagem qualitativa, ancorada no materialismo histórico-dialético, na compreensão de que a realidade é histórica, contraditória e dinâmica. Em paralelo, a história oral foi utilizada como uma técnica apropriada para compreender experiências vividas, memórias e significados atribuídos pelos sujeitos à sua trajetória de vida, somada ainda à análise de conteúdo (Bardin, 2016) para o tratamento e interpretação dos dados, uma vez que possibilita ir além da simples categorização de falas, favorecendo uma leitura profunda e contextualizada com o fim de alcançar o concreto pensado. Os resultados mostram que a EJA se constitui, para as pessoas idosas, como um espaço de dignidade, pertencimento e reconhecimento. A escolarização tardia representa não apenas a busca por aprendizado formal, mas a afirmação simbólica do direito de *ser mais*. Em contrapartida, as principais dificuldades identificadas relacionam-se ao analfabetismo, às limitações cognitivas e físicas (como baixa visão) decorrentes da idade, à ausência de transporte público para quem mora longe da escola e à escassez de materiais pedagógicos adaptados. Ademais, as práticas pedagógicas, embora permeadas por afetividade e acolhimento, ainda carecem de metodologias específicas voltadas às demandas de um segmento tão específico e também heterogêneo.

Palavras-chave: políticas públicas; educação; educação de jovens e adultos; velhice; pessoa idosa.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Analfabetismo nas Regiões Metropolitanas do Brasil (2022).....	159
Gráfico 2 – População adulta acima de 25 anos sem instrução ou com menos de 5 anos de escolaridade – Capitais (2022).....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Passos para condução das entrevistas	61
Quadro 2 – Roteiro das entrevistas	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nome, idade e etapa da EJA que frequenta	148
---	-----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIS	Área Integrada de Segurança
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEE	Conselho Estadual de Educação
COHAB	Companhia de Habitação do Estado do Ceará
CVLI	Crimes Violentos Letais e Intencionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais e Assexuais
MAPP	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAFTA	Acordo de Livre Comércio da América do Norte
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SER	Secretaria Executiva Regional
SIMDA/SMS	Sistema de Informação em Mortalidade e Doenças e Agravos/Secretaria Municipal de Saúde
SME	Secretaria Municipal de Educação
SSPDS	Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PERCURSO METODOLÓGICO E PERSPECTIVA AVALIATIVA	23
2.1	Lócus da pesquisa.....	27
2.2	Entre a mãe, professora e pesquisadora: vivências que atravessam o Campo	30
2.3	Uma região de Fortaleza marcada pelas desigualdades	34
2.4	Apresentação dos/as participantes	39
2.5	Caracterização da pesquisa	53
2.6	Procedimentos metodológicos.....	55
2.6.1	<i>Delineamento da pesquisa</i>	59
2.6.2	<i>Quadro Técnico – Entrevistas Semiestruturadas com Idosas e Idosos da EJA (História Oral)</i>	61
2.6.3	<i>Roteiro Técnico de Entrevista – Técnica da História de Vida com idosas e idosos da EJA</i>	62
2.6.4	<i>Seleção dos participantes da pesquisa</i>	63
2.7	Análise dos dados	64
2.8	A Teoria Social Crítica: referência para a avaliação da política	66
3	CAMINHOS PRETÉRITOS PARA ENTENDER O PRESENTE: HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS	70
3.1	Contexto europeu: a vida antes do Estado social	71
3.2	A função do Estado: concepções e modelo no movimento histórico.....	75
3.3	Consolidação das políticas públicas sociais nos países centrais do capitalismo.....	82
3.4	A era neoliberal e a política social: retrocesso do Estado social	88
3.5	As reformas neoliberais: políticas públicas sociais à deriva.....	93
3.6	Formação socioeconômica e a gênese das políticas públicas e sociais no Brasil.....	95

4	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DO DIREITO À VIDA VIVIDA.....	113
4.1	A educação no período colonial e imperial: uma história sobre a exclusão	115
4.2	A educação na Primeira República: continuidade ao invés de ruptura .	117
4.3	A Educação na Era Vargas: para quê mudar?	119
4.4	A educação de Jovens e adultos no período da Ditadura Militar: tempo de controle e subordinação	123
4.5	A EJA e a redemocratização pós-1985 aos anos 2000: entre avanços e contradições	126
4.6	Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA): crítica ao modelo de educação capitalista.....	133
5	A EDUCAÇÃO NA VIDA DA PESSOA IDOSA	145
5.1	A trajetória dos idosos/as na EJA: a redescoberta da vida por meio da escola	147
5.2	Motivações para retornar à escola	152
5.3	Dificuldades e barreiras	161
5.4	De volta às aulas: sentidos atribuídos	168
5.5	Condições estruturais e pedagógicas da EJA para idosos/as.....	181
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
	REFERÊNCIAS	193
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS IDOSOS/AS	202
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO DA ESCOLA	205
	ANEXO 1 – ENTREVISTA COM A ESTUDANTE ALICE.....	207
	ANEXO 2 – ESTUDANTE ALICE NA CONFERÊNCIA MUNICIPAL DOS DIREITOS DA PESSOA IDOSA.....	208
	ANEXO 3 – ENTREVISTA COM A ESTUDANTE MARIA	209
	ANEXO 4 – ESTUDANTE MARIA EM SALA DE AULA	210
	ANEXO 5 – ENTREVISTA COM O ESTUDANTE BOB.....	211
	ANEXO 6 – ENTREVISTA COM O ESTUDANTE ELÓI	212

1 INTRODUÇÃO

"Não te deixes destruir...
 Ajuntando novas pedras
 e construindo novos poemas.
 Recria tua vida, sempre, sempre.
 Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
 Recomeça."
 (Cora Coralina)

Iniciar com a poetisa doceira expressa a valorização da experiência feminina, especialmente da mulher idosa, quando de sua inclusão na educação contínua ao longo da vida. A própria autora, que começou a publicar seus poemas aos 76 anos, tornou-se um símbolo de resistência e reinvenção, mostrou que nunca é tarde para aprender e transformar-se.

Suas palavras refletem que, independentemente da idade, a educação e o recomeço, para usar o termo de Paulo Freire (1996), se constituem em *inéditos viáveis*, isto é, outros caminhos são plausíveis, porque *Ser Mais*, historicamente, compreende o devir.

Neste sentido, a escolha do título *EJA (Educação de Jovens e Adultos) e velhice: entre as situações-limite e a utopia de ser mais* dialoga com a perspectiva freiriana quando da análise das dificuldades ao acesso à emancipação humana, como se a adaptação fosse a única saída. Em contraste, o *ser mais* em Freire (1987) expressa a busca coletiva pela humanização — um processo histórico e político de libertação do oprimido e de transformação das estruturas injustas.

Como observa Laval (2019), o neoliberalismo apropria-se da linguagem da autonomia e da realização pessoal para legitimar um modelo competitivo e mercantil da educação, centrado na *empregabilidade* e na *gestão de si mesmo* como empresa.

Na contramão de uma racionalidade que estimula o individualismo e a competição, o *ser mais* que orienta a presente pesquisa não é o da autorrealização mercantilizada, mas o da emancipação social e da dignidade humana, por meio do viés crítico reivindicativo de uma educação pública comprometida com os sujeitos historicamente marginalizados, entre eles/as, os/as idosos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Daí esperança de transformar a utopia em vida vivida!

Antes de falar acerca do objeto de estudo, penso ser oportuno expressar as condições e os sentimentos de uma mestranda, mãe de duas meninas cheias de energia e imaginação, de 8 e 9 anos, professora, em meio às exigências das atividades acadêmicas, a exemplo das leituras, processo de escrita, enfim, é inegável que é um caminho árduo, cujas implicações nem cabem nas próximas páginas.

Sem afastamento do trabalho, precisei encaixar as leituras e a produção escrita nos intervalos do cotidiano, entre a louça lavada e o jantar preparado, entre um banho infantil e a arrumação dos brinquedos espalhados pela casa, nas madrugadas a dentro, principalmente. As noites viraram espaço de silêncio e de composição, somadas ao cansaço e à exaustão acumulados. Houve dias em que a pesquisa parecia um luxo inalcançável, uma tarefa que exigia mais do que eu poderia oferecer naquele momento.

E, como acontece com tantas mulheres, o peso da casa e dos filhos recai, majoritariamente, sobre mim, mesmo tendo que conciliar o mestrado com o trabalho fora de casa. Apesar de ter um companheiro presente, assumo os cuidados diários, como o dever de casa das meninas, o levar e trazer da escola, as refeições, as compras do supermercado, a organização da casa.

Porque é assim que nossa sociedade se construiu: sobre a expectativa silenciosa de que nós, mulheres, devemos dar conta de tudo, além de um sorriso, sem deixar transparecer o cansaço, sem reclamar, sem errar, ou seja, incorporamos a imagem da “guerreira”, sem muitas vezes nem analisarmos criticamente que é um papel funcional à produção capitalista, uma vez que o trabalho doméstico e a família são os pilares deste sistema.

Nesta direção, é irresistível não citar Silvia Federici:

O trabalho doméstico, na verdade, é muito mais que a limpeza da casa. É servir à mão de obra assalariada em termos físicos, emocionais e sexuais, prepará-la para batalhar dia após dia por um salário. É cuidar de nossas crianças – futura mão de obra -, ajudá-las desde o nascimento e ao longo de seus anos escolares e garantir que elas também atuem de maneira que o capitalismo espera delas. Isso significa que por trás de cada fábrica, cada escola, cada escritório ou mina existe o trabalho oculto de milhões de mulheres, que consomem sua vida reproduzindo a vida de quem atua nessas fábricas, escolas, escritórios e minas (Federici, 2021, p. 28-29).

E não caminhei sozinha. Se hoje consigo olhar para minha trajetória com o sentimento de dever cumprido e, portanto, expressa também por conquista, é porque tive mãos estendidas ao meu redor. Foram as mulheres da minha vida — minha mãe e minha sogra — que acolheram, com firmeza, essa rede, quando eu quase caí. Elas estiveram presentes no momento em que meu marido não podia, prestaram o apoio de que tanto precisei, cuidaram das minhas filhas para que eu pudesse mergulhar no mundo dos livros, concluir os trabalhos de cada disciplina, apresentar os seminários e, agora, no processo desta dissertação.

Também houve ainda outra rede de apoio, essencial e potente: minhas companheiras de sala do mestrado. Uma turma predominantemente feminina, formada por mulheres que também carregavam filhos, trabalhos, casa e desejo de cursar um mestrado. Entre trabalhos em grupo, trocas de leituras, planejamento dos seminários e, principalmente, no compartilhamento das angústias que nos afligiam, construímos uma aliança silenciosa e poderosa.

Foram elas que, muitas vezes, me lembraram que não conseguir ler um texto não era motivo de culpa, que atrasar um trabalho ou precisar de ajuda não era sinal de fracasso. Que se sentir cansada não era fraqueza, mas parte do caminho. Com gestos simples, um resumo compartilhado, uma explicação paciente, uma palavra de acolhimento, ajudaram-me a seguir. Estávamos todas atravessando desafios semelhantes, e esse reconhecimento mútuo nos fortaleceu.

O mestrado me ensinou muito além do que as atividades acadêmicas em si. Aprendi mais sobre resistência, culpa, esgotamento, mas também sobre força, sororidade e amor. Foi um processo solitário, sim, mas sustentado pelo afeto e pela compreensão de outras mulheres que conhecem de perto essa dança cansativa entre ser mãe, mulher, profissional e estudante.

Concluir essa etapa não é apenas um mérito voltado à vida estudantil. É um grito silencioso de superação, uma vitória coletiva de todas que me ajudaram a não desistir. Essa realidade também expõe de forma evidente os efeitos de uma sociedade machista, em que o cuidado — seja com os filhos, com a casa ou com as pessoas idosas — recai preponderantemente sobre as mulheres.

Enquanto essa divisão desigual persistir, haverá sempre um obstáculo concreto entre as mulheres e a realização de seus projetos, seus estudos e seus sonhos. É uma estrutura que limita, silencia e aprisiona e naturaliza a desigualdade como se fosse destino.

Feitas as devidas digressões, que já incitam um problema de pesquisa, uma forma até de sinalizar o meu posicionamento político em torno da divisão sexual do trabalho, cabe agora expor o meu trabalho de mestrado. A EJA não surgiu na minha vida como um simples objeto de pesquisa, tampouco como uma escolha planejada. Ela me encontrou de forma delicada e transformadora, por meio de experiências marcadas pelo afeto, pela escuta e pelo olhar atento ao outro. O primeiro contato com esse universo aconteceu ainda na graduação em História, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), concluída em 2005.1.

Durante dois anos e meio, fui estagiária no Museu do Ceará, onde atuei como monitora de visitas guiadas. Foi ali que conheci uma pluralidade de públicos que atravessavam os corredores do museu: crianças da educação infantil, adolescentes do ensino fundamental, alunos e alunas do ensino médio, estudantes universitários, estudantes da EJA, turistas, aposentados e aposentadas e trabalhadores em horário de almoço.

A maioria compreendia visitas agendadas, em geral grupos de estudantes, outros, de passagem pelo centro da cidade, movidas pela curiosidade, entravam para descobrir o que era aquele prédio imponente de portas abertas. Essa vivência me proporcionou uma aproximação direta com diferentes faixas etárias e contextos sociais, o que me permitiu observar como o acesso ao conhecimento e à cultura impactava distintamente cada grupo.

Naquela época, o centro de Fortaleza ainda pulsava como um lugar de encontros. Era comum ver pessoas indo ao banco, para fazer compras, resolver pendências em repartições públicas — uma dinâmica que se transformou com a chegada de uma variedade maior de *shoppings*, tecnologias e dos aplicativos de celular, que esvaziaram um pouco a força cotidiana desse território. O centro ainda possui essa dinâmica, mas diminuiu bastante nos mais de vinte anos para cá. Hoje, ao andar por suas ruas, é comum encontrarmos muitas lojas fechadas.

A rotina no museu girava em torno, principalmente, de agendar as escolas e fazer a monitoria guiada. O que mais me chamava a atenção, nas poucas vezes que recebi turmas da EJA, pois os alunos e alunas dessa modalidade estudam no horário noturno e, o museu só funcionava em horário comercial, era o interesse em participar.

Com os seus olhares atentos e curiosos, compartilhavam histórias de vida que dialogavam com alguma exposição que ali se encontravam, diante das vitrines, como se o passado que contávamos também fosse, de alguma forma, o deles. Era impossível não se emocionar com a forma como ressignificavam o museu e a educação. O entusiasmo demonstrado por esses alunos contrastava com as dificuldades enfrentadas por eles para acessar espaços culturais e educacionais, a evidenciar a importância de criar políticas e práticas que garantam o direito à educação em todas as fases da vida. Aquelas experiências me tocaram profundamente, mais do que eu podia entender à época.

O reencontro com a EJA veio novamente em 2010, quando assumi uma turma como professora substituta da Prefeitura de Fortaleza, na escola Dom Almeida Lustosa, na Regional 5, no bairro Bom Jardim. No turno da noite, vivenciei o desafio e a beleza de ensinar a quem carrega décadas de vida e, ainda assim, chega à escola com caderno novo e coração aberto. Mas também presenciei os muitos desafios enfrentados pelos alunos, como, no caso de alguns, que moravam um pouco mais distante da escola, precisar caminhar até o colégio à noite, em ruas escuras, muitas vezes com medo, em um território estigmatizado pela violência.

Ou, ainda, movidos pela necessidade. Muitos alunos e alunas iam à escola não apenas pelo aprendizado, mas também em busca de uma refeição. A fome era, e continua sendo, uma realidade presente na vida de muitos. A merenda servida na escola representava, para alguns, a refeição garantida naquele dia. Esse cenário tornava a sala de aula um espaço ainda mais significativo: não apenas de conhecimento, mas de acolhimento, dignidade e sobrevivência. Enfrentavam-se todos esses obstáculos com muita coragem.

Em 2012, fui efetivada como professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza e, como já trabalhava com a educação de jovens e adultos, como professora substituta, quis continuar o trabalho com esse segmento que era, de longe, o público que mais gostava

de lecionar. Fui lotada numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, na Regional 10¹, na qual estou até hoje e onde será o lócus na minha pesquisa.

Trabalhar com esse público me tocou de forma especial. Encontrei nos alunos e alunas da EJA histórias de vida que me emocionaram, resiliências silenciosas, desejos de recomeço e, acima de tudo, uma sede de aprendizado que desafiava o cansaço da rotina, as limitações impostas pelo tempo e as dificuldades do cotidiano. Não se tratava apenas de uma escolha profissional, mas de um compromisso pessoal com uma modalidade de ensino que, muitas vezes, é negligenciada pelas políticas públicas e invisibilizada no discurso educacional.

Atuar na EJA é muito mais do que lecionar conteúdo. É compreender os tempos e ritmos de quem volta à escola após anos, às vezes décadas, afastado dos estudos. É acolher as inseguranças, respeitar as experiências de vida que cada aluno e aluna traz consigo, e transformar a sala de aula num espaço de afeto, escuta e construção coletiva do saber.

Escolher continuar na EJA como professora efetiva foi, portanto, uma decisão movida pelo afeto, pela empatia e pela crença na potência transformadora da educação ao longo da vida. A cada ano, a cada turma, fui reafirmando essa preferência, mesmo diante dos inúmeros desafios estruturais, da evasão escolar, da falta de incentivo, da falta de material didático e da sobrecarga de trabalho. Permanecer na EJA é, até hoje, uma forma de resistência e também de esperança.

A EJA é, por excelência, um espaço de pluralidade. Na sala de aula da EJA convivem trabalhadoras e trabalhadores que abandonaram os estudos para sustentar suas famílias, mulheres que colocaram a maternidade à frente da escolarização, jovens em conflito com a lei, pessoas em situação de rua, mães solas, pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais e Assexuais), alunos e alunas remanescentes do dia e também homens e mulheres idosos/as, aposentados/as que, apesar dos limites impostos pelo tempo, carregam a firmeza do desejo de aprender.

¹ A Secretaria Executiva Regional 10 (antiga SER 5) é uma das 12 regionais administrativas da Prefeitura de Fortaleza, responsável por executar políticas públicas e serviços urbanos que impactam diretamente na qualidade de vida dos cidadãos. Sua atuação inclui a identificação e articulação das necessidades da população, promovendo o desenvolvimento urbano, ambiental e social.

A presença dos/as idosos/as na EJA rompe estereótipos e reafirma o direito à educação como um direito de todos e todas, em qualquer etapa da vida.

Dentro da EJA, com seu público diverso, as pessoas velhas se tornaram os alunos que mais me despertaram. Trazem para o espaço escolar uma riqueza que ultrapassa os livros didáticos. São portadoras de saberes da experiência, das histórias de vida, das lutas enfrentadas, das culturas populares. São atenciosas, interessadas e têm muita sede de aprender, mais do que as discentes de outras faixas etárias.

O interesse nesse público como foco nesta pesquisa de mestrado se justifica por conta da disciplina ministrada pela professora Adriana Alcântara, *Políticas Públicas no Brasil*, no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Um artigo da referida professora, *Diálogos com o Estatuto do Idoso e Paulo Freire: a velhice para além do antigamente, uma possibilidade de ser mais*, avivou em mim a possibilidade de incluir o segmento idoso/a. A dúvida, aos poucos, se transformou em certeza sob a orientação da professora Adriana. E essa certeza não foi por acaso.

Os/as idosos/as, sem dúvida, são os mais entusiasmados e comprometidos em sala de aula. Demonstravam um interesse genuíno em aprender, participar e compartilhar suas experiências. As trajetórias pessoais, marcadas por muitos desafios, superações e resistências, tornavam as aulas mais significativas, a promover um espaço de troca de saberes.

Como inspiração no grande educador Paulo Freire, o processo educativo é uma troca mútua, uma construção coletiva do conhecimento. A educadora aprende com a realidade, a cultura, as histórias de vida e os saberes dos educandos e educandas. Isso é especialmente significativo no contexto da EJA, onde muitos/as alunos/as trazem vivências ricas e profundas, como é o caso das idosas e idosos.

Então, a EJA constitui esse espaço essencial de inclusão e valorização de trajetórias interrompidas. Entre esses sujeitos, pessoas idosas² ocupam um lugar de

² Sob o aspecto cronológico, é considerado idoso o indivíduo que atinge uma determinada idade definida por lei ou convenção social, independentemente de sua saúde física ou mental. De acordo com o Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741/2003), é considerada pessoa idosa quem possui 60 anos de idade ou mais. A Organização Mundial da Saúde (OMS) também utiliza como referência os 60 anos para países em desenvolvimento (como o Brasil) e 65 anos para países desenvolvidos.

destaque ao retomarem os estudos, reafirmando o direito à aprendizagem ao longo da vida e rompendo estigmas que associam a velhice à incapacidade de aprender.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é avaliar a EJA, especificamente no que diz respeito ao atendimento do público idoso/a. Quanto aos objetivos específicos, é de interesse compreender as motivações, desafios, conquistas e os sentidos que as pessoas velhas atribuem à decisão de voltarem a estudar; conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da EJA, sob o ponto de vista de sua adequação às necessidades e especificidades do público idoso/a e investigar as condições institucionais, estruturais e políticas no funcionamento da EJA.

Para responder à questão referente às práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, especialmente no que diz respeito à sua adequação às necessidades e especificidades do público idoso/a, bem como às condições institucionais, estruturais e políticas que sustentam o funcionamento dessa modalidade de ensino, realizei uma entrevista com a coordenadora da EJA na escola em que a pesquisa foi realizada. A escolha por essa interlocutora se explica por sua atuação direta na gestão do ensino noturno, o que possibilita uma visão abrangente das ações pedagógicas implementadas, das dificuldades enfrentadas pela equipe e das condições oferecidas pela rede pública.

Inicialmente, serão imprescindíveis, as pesquisas bibliográfica e documental, haja vista oferecerem subsídios teóricos e contextuais para compreender as políticas públicas voltadas à educação de idosos/as, bem como os marcos legais, discursos pedagógicos e dados estatísticos que envolvem essa temática. Paralelo a esse percurso, a pesquisa de campo possibilita o contato direto com o cotidiano das turmas de EJA e com os sujeitos da investigação, o que amplia o entendimento da realidade estudada com base em dados concretos e atualizados.

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de captar, em profundidade, os sentidos e significados que esses sujeitos atribuem às suas trajetórias escolares e de vida. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa inclui a história oral, entrevistas semiestruturadas e observação como técnicas de coleta de dados, na intenção de uma escuta sensível e uma análise detalhada das experiências individuais e coletivas.

A perspectiva avaliativa segue os princípios da análise dialética da realidade, o que permite interpretar criticamente os fenômenos sociais observados, a fim de considerar as suas contradições e possibilidades de transformação. Quer dizer, a realidade é histórica, contraditória e dinâmica e, neste caso específico, permite não apenas descrever a experiência dos sujeitos envolvidos na EJA, mas também compreender as múltiplas determinações sociais que influenciam essa vivência. Ao considerar os/as idosos/as inseridos na EJA como sujeitos históricos, captamos as contradições presentes em sua trajetória educativa, bem como as possibilidades de transformação social que emergem desse contexto.

Foi importante contemplar a análise de conteúdo como técnica metodológica para o tratamento e interpretação dos dados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula. Essa técnica com base no pensamento crítico-dialético possibilita ir além da simples categorização de falas, favorece uma leitura profunda e contextualizada da realidade educacional dos sujeitos pesquisados. Deste modo, a análise foi organizada em categorias temáticas construídas com base no material empírico, a exemplo da EJA como política pública, as motivações para o retorno à escola, os desafios enfrentados no processo educativo, as conquistas percebidas pelos sujeitos e os sentidos atribuídos à experiência de aprendizagem na EJA.

A dissertação é estruturada em cinco capítulos e cada uma com sua função específica, a começar por esta *Introdução*, onde o tema é problematizado, bem como ainda são expostos o objetivo geral e os específicos, paralelamente à apresentação da centralidade da discussão das próximas seções.

No segundo capítulo, *Percurso metodológico e perspectiva avaliativa*, apresento o campo da pesquisa, descrevo como ocorreu minha aproximação com a temática, as motivações que impulsionaram a escolha do objeto de estudo e os fundamentos teóricos. Explico a abordagem adotada, os procedimentos metodológicos os instrumentos aplicados para coleta e análise dos dados.

O terceiro capítulo é intitulado *Caminhos pretéritos para entender o presente: histórico das políticas públicas sociais*. Nela, abordo o desenvolvimento histórico das políticas públicas em sentido amplo, a partir da origem destas na Europa, vinculadas ao surgimento do Estado moderno e às transformações provocadas pelas ideias de bem-

estar social. Em seguida, examino a forma como essas concepções foram incorporadas ao contexto brasileiro, a destacar os marcos legais e institucionais, bem como o papel do Estado na formulação e execução de ações voltadas à garantia de direitos sociais. Este capítulo estabelece a base teórica necessária para compreender o funcionamento das políticas públicas que sustentam áreas como a educação, saúde e assistência social.

O quarto capítulo denomina-se *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: do direito à vida vivida*. Examino suas origens, os diferentes momentos de institucionalização, as concepções pedagógicas que influenciaram suas práticas e os desafios enfrentados ao longo das décadas. O capítulo também ressalta o papel dos movimentos sociais, dos/as educadores/as e das políticas públicas na construção da EJA como um direito, especialmente em contextos de exclusão e desigualdade educacional.

Ademais, é feita uma crítica à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), que não faz nenhuma referência à velhice quando contempla a EJA. É necessário considerar diversidade entre as pessoas idosas. Se estas estão incluídas entre os adultos, é mister entender as diferenças de uma fase especial que requer atendimentos distintos, a exemplo das metodologias de ensino e aprendizagem.

O quinto capítulo será dedicado aos resultados da pesquisa de campo, sobretudo, às vozes de idosos/as que frequentam a EJA, suas trajetórias educacionais, motivações para estudar, obstáculos enfrentados e significados atribuídos à experiência escolar. A partir dos relatos e observações, construí uma reflexão crítica sobre o direito à educação ao longo da vida e a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que valorizem a presença da pessoa idosa como sujeito ativo e portador de saberes no espaço escolar.

Ao investigar a participação desse público na EJA, esta dissertação se direciona a contribuir com o debate sobre o direito à educação ao longo da vida, de modo a destacar as histórias e vozes desses sujeitos frequentemente ignorados. Aprofundar a análise de suas vivências educacionais lança luz sobre aspectos relevantes do envelhecimento e indica caminhos para práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e comprometidas com a dignidade humana no âmbito da EJA.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E PERSPECTIVA AVALIATIVA

Tá vendo aquele edifício moço?	Eu também trabalhei lá	Lá eu trabalhei também
Ajudei a levantar	Lá eu quase me arrebento	Lá sim valeu a pena
Foi um tempo de aflição	Pus a massa fiz cimento	Tem quermesse, tem novena
Eram quatro condução	Ajudei a rebocar	E o padre me deixa entrar
Duas pra ir, duas pra voltar	Minha filha inocente	Foi lá que cristo me disse
Hoje depois dele pronto	Vem pra mim toda contente	Rapaz deixe de tolice
Olho pra cima e fico tonto	Pai vou me matricular	Não se deixe amedrontar
Mas me chega um cidadão	Mas me diz um cidadão	Fui eu quem criou a terra
E me diz desconfiado, tu tá aí admirado	Criança de pé no chão	Enchi o rio fiz a serra
Ou tá querendo roubar?	Aqui não pode estudar	Não deixei nada faltar
Meu domingo tá perdido	Esta dor doe mais forte	Hoje o homem criou asas
Vou pra casa entristecido	Por que que eu deixei o norte	E na maioria das casas
Dá vontade de beber	Eu me pus a me dizer	Eu também não posso entrar
E pra aumentar o meu tédio	Lá a seca castigava, mas o pouco que eu plantava	Fui eu quem criou a terra
Eu nem posso olhar pro prédio	Tinha direito a comer	Enchi o rio fiz a serra
Que eu ajudei a fazer	Tá vendo aquela igreja moço?	Não deixei nada faltar
Tá vendo aquele colégio moço?	Onde o padre diz amém	Hoje o homem criou asas
	Pus o sino e o badalo	E na maioria das casas
	Enchi minha mão de calo	Eu também não posso entrar

(Lúcio Barbosa).

Transcrevo a letra da canção *Cidadão*, escrita por Lúcio Barbosa na década de 1970, na abertura dessa seção, para expressar o quão ela se relaciona com as minhas aulas na EJA e ainda da sua identificação com um segmento tão específico.

A relação do público da EJA com a canção de Lúcio Barbora eternizada na voz Zé Ramalho é bastante significativa, pois a letra da canção reflete a realidade de muitas alunas da EJA que, por vezes, se veem à margem da sociedade, em busca de uma vida mais digna e de uma dignidade que lhes foi negada ao longo da vida.

Na música, o cidadão é descrito como alguém que, embora faça parte da sociedade, vive em uma condição de marginalização e exclusão. A letra fala de uma realidade de opressão e falta de oportunidades, em que o indivíduo, apesar de ter direitos formais, não consegue acessá-los plenamente, seja por questões econômicas, sociais ou pela falta de educação. O cidadão da música é uma figura deslocada, sem acesso aos direitos que lhe garantiriam uma vida plena.

Essa realidade é, de muitas formas, compartilhada por grande parte das alunas da EJA. Muitas dessas pessoas foram privadas do direito à educação na idade regular, devido a fatores como pobreza, necessidade de trabalhar desde cedo, ou porque o

simples fato de que o sistema educacional não estava preparado para atender às suas demandas na juventude. Assim como o cidadão da música, elas enfrentam dificuldades em acessar uma vida plena e digna, amiudadamente, muitas vezes sentindo-se invisíveis ou marginalizadas pela sociedade.

Trata-se da luta pela dignidade, dos desafios enfrentados pela classe trabalhadora e da busca por um sentido de pertencimento e de justiça em uma sociedade desigual. A letra, com sua melancolia e denúncia social, reflete sobre o contexto de exclusão e a necessidade de reconhecimento da humanidade do indivíduo dentro de um sistema opressor.

No mesmo espírito de análise social, Judith Butler (2012), em seu trabalho sobre ética, interdependência e a construção de uma "vida boa" em uma "vida ruim", oferece uma reflexão filosófica que pode ser conectada com a letra de *Cidadão*. O que elas têm em comum é a crítica ao sistema de desigualdades e a luta pela construção de uma existência mais justa e humana.

O paralelo entre a canção citada e a teoria de Butler é esse, justifica uma vez que o cidadão da música de Lúcio Barbosa luta por um espaço de aceitação, por uma vida decente, apesar das condições adversas que o cercam. Ele é, na visão de Butler, um exemplo de como as estruturas sociais de poder frequentemente não apreciam a humanidade e os direitos daqueles que são marginalizados, de forma a excluí-los dos espaços que poderiam garantir-lhes uma "vida boa". O cidadão de Barbosa, assim como os indivíduos descritos por Butler, vive em um contexto de desigualdade, em que a vida plena é dificultada pela falta de reconhecimento e pelas barreiras impostas pela sociedade.

No entanto, tanto a música quanto a filosofia de Butler também sugerem que a transformação é possível. A busca por uma "vida boa", como propõe a escritora estadunidense, é um ato de resistência contra essas estruturas opressivas. Da mesma forma, o cidadão de Barbosa, ao se confrontar com a dura realidade, ainda assim se mostra para se firmar num lugar mais digno na sociedade.

Ambas as obras, de formas distintas, abordam o tema da resistência. Ao Fazer um paralelo com o público da EJA, composto por trabalhadoras, desempregadas e aposentadas, percebo como essas pessoas veem a educação como um caminho de

resistência para mudar suas vidas, a fim de fazer valer o reconhecimento e o respeito à humanidade.

Sim, voltar a estudar é um ato de resistência. O público da EJA é muito diverso, mas na sua maioria são trabalhadoras da construção civil, empregadas domésticas, babás, motoristas de ônibus, feirantes, desempregadas, trabalhadoras braçais que historicamente “carregam o nosso país nas costas”, mas são convocadas a entrar pelas portas dos fundos³, contudo, essenciais para o funcionamento e a manutenção da sociedade capitalista.

Geralmente, voltam a estudar seja por exigência das empresas onde trabalham, seja pelo desejo de aprender a ler e escrever e, conseqüentemente, conseguirem maior autonomia, como, por exemplo, pegar um transporte coletivo, como muitas alunas já me relataram nos meus 13 anos trabalhando junto a esse público, ou em busca de uma qualificação para novas oportunidades.

Parafraseando Freire (1997), o analfabetismo impõe uma das formas mais dolorosas de violência: a de silenciar o corpo consciente e expressivo de mulheres e homens, impedindo-os de ler e escrever. Com isso, limita-se sua capacidade de compreender o mundo ao seu redor, de expressar suas próprias interpretações e, ao fazer isso, de questionar e transformar suas próprias visões sobre ele.

Mas não são só trabalhadores e desempregados que compõem o público da EJA, os aposentados, foco do meu objeto de estudo, também entram em tal cenário. Na escola que leciono e onde foi feita a minha pesquisa, localizada na Regional 10⁴, via regra, no início do ano letivo, eu sempre pergunto sobre os motivos que os levam de volta à escola.

³ A expressão “porta dos fundos” me serviu de inspiração a partir do relato de uma aluna, que trabalhava como babá, em um prédio de “gente rica” como ela mesma falava. Mulher negra, casada e mãe de dois filhos. Numa ocasião, em sala de aula, me relatou não poder usar o elevador social nem entrar pela porta da frente do apartamento no qual trabalhava, tendo que entrar diariamente pela porta da cozinha — uma prática que revela a permanência de estruturas sociais excludentes. Quer dizer, uma prática do branco colonizador tão presente no século XXI e, não raramente, naturalizada.

⁴ As Secretarias Regionais de Fortaleza são órgãos subordinados à Secretaria da Gestão Regional (Seger) que têm a finalidade de executar políticas públicas municipais de auxílio à população em suas respectivas áreas. O *Anuário do Ceará* compila e detalha as informações das [12 regionais de Fortaleza](#) e seus respectivos secretários. As Secretarias Regionais têm como finalidade executar as políticas públicas municipais que são definidas pelo poder executivo, operacionalizando serviços a fim de melhorar diretamente a qualidade de vida dos cidadãos. Anuário do Ceará 2024/2025. Disponível em: <https://www.anuariodoceara.com.br/noticias/gestao-municipal-quais-sao-as-12-secretarias-regionais-de-fortaleza/#:~:text=As%20Secretarias%20Regionais%20de%20Fortaleza,popula%C3%A7%C3%A3o%20em%20suas%20respectivas%20%C3%A1reas>. Acesso em: 27 mar. 2025.

As respostas são diversas e se relaciona com as citadas há pouco.

Em 2022, pós-pandemia, uma senhora de 60 anos, minha aluna por três anos seguidos respondeu que, além do desejo de aprender a ler e escrever, sabia muito pouco, foi “para curar uma depressão”. Isso me tocou profundamente porque me fez perceber que a educação não apenas transforma a vida das pessoas como citou Paulo Freire, ela também é cura.

Quero mencionar aqui o poder transformador da educação, que vai além da simples aquisição de conhecimento. A educação não apenas ensina conteúdos, mas também oferece suporte emocional, promove autoestima e proporciona um sentido de pertencimento e valorização, aspectos essenciais para o bem-estar emocional e psicológico. Essa percepção encontra eco no pensamento de Paulo Freire (1997), que defendia que a educação como um ato de libertação, capaz de humanizar os sujeitos e lhes devolver o sentido de dignidade e autonomia.

No contexto da EJA, essa dimensão emocional da aprendizagem é especialmente significativa. A maioria das alunas da EJA enfrentaram, ao longo de suas vidas, situações de exclusão social, pobreza e falta de oportunidades. A decisão de voltar a estudar, muitas vezes, está ligada não apenas à busca por qualificação profissional ou acesso a melhores condições de vida, mas também à necessidade de reconstruir sua identidade, superar traumas e encontrar um novo propósito para suas vidas. Para Freire (1997), o ato de alfabetizar é um ato político e de libertação, pois permite a educanda não apenas decifrar as palavras, mas também compreender o mundo e transformá-lo.

O caso da senhora ora citado ilustra bem essa realidade. Para ela, o retorno à escola foi mais do que uma busca por conhecimento; foi um processo de cura e de reconstrução emocional. A educação ofereceu a ela um espaço de acolhimento e de escuta, no qual pôde ressignificar sua própria história e encontrar forças para enfrentar os desafios emocionais que a depressão havia trazido. Como Freire destacava, a verdadeira educação é aquela que liberta, que dá ao sujeito a capacidade de se reconhecer como agente de sua própria história, capaz de intervir e transformar o mundo ao seu redor.

Portanto, o processo educativo na EJA revela-se não apenas como um caminho para a emancipação intelectual, mas também como um instrumento poderoso de cura

emocional e social. A educação, quando humanizada e orientada pelo diálogo e pela escuta, é capaz de restaurar o senso de pertencimento, fortalecer a autoestima e promover o bem-estar psicológico dos educandos. De acordo com Freire (1996, p. 20) “A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. Daí que, na medida em que nos tornamos sujeitos, fazemos a experiência do mundo, nos tornamos capazes de intervir nele”.

A idosa em questão, ao buscar na educação um caminho para curar sua depressão, reafirma essa dimensão terapêutica da aprendizagem, que Paulo Freire tão bem definiu como o ato de “ler o mundo” para transformá-lo.

Postas estas questões preliminares, as próximas subseções são dedicadas à contextualização do lócus, à caracterização do estudo, enfim, ao delineamento da pesquisa de campo como um todo.

2.1 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal da Regional 10, localizada em Fortaleza. De acordo com Minayo (2001), é imprescindível que a pesquisadora compreenda profundamente o contexto em que está inserida, pois a pesquisa qualitativa exige sensibilidade para interpretar o fenômeno em sua complexidade, a fim de respeitar os significados atribuídos pelos sujeitos.

Segundo Gil (2002), para que o ambiente seja adequado à realização do estudo, é necessário tomar algumas precauções importantes. Em primeiro lugar, é imprescindível que o fenômeno investigado se manifeste de forma tangível e identificável, para possibilitar a viabilidade da investigação. Isso exige, naturalmente, um conhecimento aprofundado do contexto em que se insere.

Outro aspecto essencial é garantir que a pesquisadora possua a competência e a legitimidade necessárias para organizar o ambiente de maneira apropriada. Para isso, é fundamental que esse espaço proporcione as condições necessárias à manipulação da variável independente, ou seja, aquele fator que, de acordo com Minayo (2001), a pesquisadora controla ou altera intencionalmente para observar seus efeitos, bem como à avaliação de seus efeitos sobre os participantes da pesquisa.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola situada na Regional 10 (antiga Regional 5), sua origem remonta a 1994, vinculada à construção do conjunto habitacional, fruto de uma iniciativa da Caixa Econômica Federal. A criação da escola, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como um marco administrativo, mas também como resposta a uma demanda social emergente: a necessidade de assegurar o direito à Educação Básica⁵ para as famílias que passaram a habitar o novo conjunto.

Essa instituição, portanto, nasce atrelada à dinâmica de ocupação urbana e às políticas habitacionais do período, inserindo-se como um espaço de socialização, acesso ao conhecimento e fortalecimento comunitário. A fim de preservar a identidade da escola e de seus sujeitos, os nomes de personagens históricos e dos atuais gestores não foram mencionados, mas substituídos por pseudônimos.

A criação da escola surgiu da mobilização de uma associação de moradores, que identificou a necessidade urgente de uma instituição educacional para atender às crianças da comunidade. Mesmo sem estrutura adequada e sem o reconhecimento oficial das autoridades, as atividades escolares tiveram início com o esforço coletivo da população local. As primeiras professoras foram Dona Gilda, Dona Jacinta e Dona Marilene – as duas primeiras, posteriormente, foram efetivadas como servidoras da escola.

Durante o ano de 1994, a escola funcionava de forma precária e sob coordenação da própria comunidade. Nesse período, enfrentou diversas dificuldades, como arrombamentos, depredações e furtos. Diante desses desafios, os representantes da comunidade buscaram apoio junto aos órgãos públicos, a solicitação da municipalização da escola para garantir seu funcionamento regular e seguro.

Após intensa mobilização, a escola foi oficialmente incorporada ao patrimônio do Município de Fortaleza, por meio do Decreto-Lei nº 9.629/95. Sua inauguração ocorreu em 12 de fevereiro de 1995, com a presença do então prefeito Antônio Cambraia e do Secretário Municipal de Educação, Major Asthon Guilherme da Silva. Na ocasião,

⁵ A Educação Básica é composta, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no seu art. 21, por três etapas: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio.

recebeu o nome de Escola de 1º Grau, em homenagem a um sacerdote jesuíta, nascido em Recife em 25 de maio de 1899, reconhecido por seu incentivo à educação no Ceará.

A primeira equipe gestora foi nomeada em fevereiro de 1995 e composta pelo Professor Hamilton (diretor), Vanda (vice-diretora) e Isabel (secretária). Ainda naquele ano, foi realizada a primeira eleição para diretores, sendo a chapa formada pela gestão já em exercício, venceu com 82% dos votos válidos, para um mandato de quatro anos. Esse mandato foi prorrogado posteriormente pelo então prefeito Juraci Vieira de Magalhães.

Em 12 de outubro de 2000, ocorreu a primeira mudança na direção da escola, com o falecimento do diretor Professor Hamilton. A vice-diretora Vanda assumiu a direção, e a professora Suzana foi escolhida, com aprovação do Conselho Escolar, para ocupar a vice-diretoria até setembro de 2001, quando aconteceu a segunda eleição. Com chapa única, a diretoria foi reconduzida com quase 90% dos votos.

Em 2005, a escolha da nova direção cumpriu-se por meio de uma lista tríplice, conforme exigência da Secretaria Municipal de Educação (SME). As candidatas – professoras Maria, Sônia e Suzana – apresentaram suas propostas à comunidade escolar. Após análise da SME, a professora Sônia foi nomeada diretora, Suzana permaneceu como vice-diretora e Isabel como secretária.

Desde 1997, o Conselho Escolar tem desempenhado papel de destaque na gestão da escola, por intermédio das presidentes Maria, Sônia, Francisco e Antônia.

Ao longo de seus 15 anos de história, a escola passou por importantes transformações, como a criação da Semana Cultural, que em 2007 deu lugar à I Mostra Literária, e a formação de grupos culturais de dança, capoeira, teatro, quadrilha junina, além do desfile cívico na comunidade. Em 2008, foi implementado o *Programa Mais Educação*, com atividades no contraturno voltadas especialmente para alunos com baixo rendimento e distorção idade-série.

A partir de 2002, a escola também avançou significativamente em sua estrutura física, com a construção da biblioteca, do refeitório, da quadra poliesportiva, dos banheiros adaptados, da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), das salas de leitura, vídeo, informática e coordenação, além de reformas em diversos espaços.

A escola teve como anexos, até 2004, as escolas Reino Encantado desativadas por decisão do Conselho Estadual de Educação (CEE). Atualmente, a escola mantém sob sua responsabilidade o funcionamento do Centro de Educação Infantil.

Hoje, a escola conta com 57 professores habilitados, conforme os critérios da LDB. O núcleo gestor atual é composto pelo diretor, os coordenadores pedagógicos e o secretário. Atende atualmente 1.687 alunos, sendo 175 na Educação Infantil, 1.278 no Ensino Fundamental e 233 na modalidade da EJA.

2.2 Entre a mãe, professora e pesquisadora: vivências que atravessam o Campo

Minha relação com a região investigada remonta a 2010, quando iniciei minha trajetória como professora substituta em uma escola da Prefeitura de Fortaleza, no bairro Bom Jardim. Posteriormente, em 2012, após ser aprovada no concurso público, assumi o cargo de professora efetiva da rede municipal e fui lotada em uma escola do bairro Jardim Fluminense, estabelecendo assim um vínculo direto com o território que se tornou campo desta pesquisa.

Entretanto, meu laço com a região antecede esse período. Desde a infância, vivi no Conjunto Esperança — um conjunto habitacional construído pela Companhia de Habitação do Estado do Ceará (COHAB⁶) — onde permaneci dos três aos trinta e sete anos, até casar, tornar-me mãe pela primeira vez e mudar-me em 2015 para o bairro Parqueândia. Na época, a mudança me causou estranhamento: embora fosse um bairro com melhor infraestrutura, percebia uma lógica de vida marcada pelo isolamento, em que a circulação segura dependia quase sempre do automóvel.

Na periferia, ao contrário, a vida comunitária se mostrava intensa. Durante mais de três décadas como moradora, experimentava uma convivência cotidiana em que vizinhos se conheciam pelo nome, as distâncias eram curtas, e o deslocamento a pé — para a padaria, o supermercado ou a farmácia — fazia parte da rotina.

⁶ A Companhia de Habitação do Estado do Ceará (Cohab-CE) foi criada por intermédio da Lei nº 9.557, de 14 de dezembro de 1971, para administrar os financiamentos concedidos pelo extinto Banco Nacional de Habitação (BNH), destinados à construção de unidades integrantes de conjuntos habitacionais de interesse social, e administrar conjuntos por ela edificadas, tendo em vista sua condição de Agente do Sistema Financeiro de Habitação, para atender as necessidades habitacionais da população carente do Estado do Ceará. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/cohab-ce/>. Acesso em: 9 set. 2025.

As interações se davam naturalmente: havia sempre alguém na rua disposto a conversar, a perguntar sobre minha família ou lembrar-se de meus pais, considerados moradores antigos do bairro. Na Parquelândia, por sua vez, a experiência foi distinta: não conheço meus vizinhos, não caminho pelas ruas, e as relações cotidianas são marcadas por maior afastamento.

Essa vivência destaca que a periferia, apesar das vulnerabilidades e carências estruturais, carrega uma intensidade própria da vida comunitária, tecida nas relações de proximidade, que muitas vezes se perde em bairros mais centrais e dotados de melhores equipamentos urbanos.

O impacto da mudança foi profundo. O afastamento da casa de meus pais — com quem morei até quase os 40 anos — somou-se à experiência da maternidade da minha primeira filha, atravessada pelo delicado período do puerpério, que até hoje considero uma das fases mais desafiadoras da minha vida. O sentimento de solidão era intenso: chorava quase todos os dias, sentindo falta da presença materna e do ambiente comunitário ao qual estava habituada.

Naquele período, meu companheiro trabalhava no interior como policial civil e permanecia ausente durante toda a semana, o que ampliava a sensação de isolamento. A sorte, porém, foi ter como vizinha a minha sogra, cuja presença e apoio foram fundamentais para que eu conseguisse enfrentar as exigências desse novo momento de vida.

Sempre nutri um desejo profundo de ser mãe, acreditando que, se isso não acontecesse, não me sentiria plenamente realizada. No campo profissional, já havia conquistado grande parte do que almejava — e sigo realizando novos sonhos, como este mestrado —, além da estabilidade alcançada como professora concursada tanto da rede municipal de Fortaleza quanto da rede estadual do Ceará. Até então, priorizava o trabalho em detrimento da continuidade dos estudos, adiando projetos como o mestrado e o doutorado.

Minha escolha por atuar nas periferias estava relacionada não apenas à estabilidade do concurso, mas também à identificação que desenvolvi com esse público por também ter morado em áreas periféricas de Fortaleza. A opção profissional, entretanto, contrastava com a minha própria trajetória escolar.

Embora nunca tenha estudado em escolas públicas, fui aluna de instituições de referência da rede privada de Fortaleza, como o Colégio 7 de Setembro, onde concluí o ensino médio em 1997. Meus pais sempre priorizaram a educação como valor essencial e fizeram grandes esforços para garantir que seus filhos frequentassem escolas reconhecidas, mesmo que isso significasse apertar bastante o orçamento familiar.

Antes de assumir o cargo de professora efetiva, atuei na rede privada em escolas de grande porte em Fortaleza, como o Colégio Christus, e também no interior do estado, no Colégio Ipuense — a maior instituição de ensino privada do município de Ipu, situado na Serra da Ibiapaba.

A rotina era extremamente exaustiva: de segunda a quinta-feira, trabalhava nas escolas particulares da capital e, às quintas à noite, viajava para o interior em um ônibus leito disponibilizado pela própria escola. Eu e outros/as colegas professores/as, que iam na quinta-feira, pegávamos o ônibus na Rodoviária de Fortaleza. O retorno acontecia apenas na sexta, após o horário do almoço, o que tornava essa experiência profissional intensa e desgastante.

Apesar das conquistas profissionais, permanecia em mim a sensação de que algo ainda estava incompleto, como se a realização pessoal estivesse necessariamente vinculada à experiência da maternidade. Esse desejo, porém, não nasceu apenas de uma escolha íntima, mas foi também alimentado por um discurso social recorrente que coloca a maternidade como destino natural das mulheres. Trata-se de um desejo construído socialmente, como citam Santos e Souza (2018, p. 4): “Para indicar os sujeitos diferentes, são mobilizados marcadores simbólicos, materiais e sociais. Há lugares, falas, gestos, profissões, atividades, sentimentos sobre os quais se costuma dizer que são de mulher e não de homens”.

Essa construção começa ainda na idade terna, quando meninos e meninas são educados de forma diferenciada: enquanto eles recebem carrinhos e bolas, associados ao movimento e à conquista do espaço público, elas são presenteadas com bonecas, bercinhos, mamadeiras, chupetas e panelinhas — objetos que remetem ao universo do cuidado, da casa e dos filhos.

Essa naturalização precoce reforça a ideia de que o cuidado seria uma atribuição essencialmente feminina, apagando o fato de que também se trata de uma tarefa

masculina. Tal estrutura, que se consolida desde a infância, contribui diretamente para a manutenção do patriarcado, perpetuando a desigualdade de gênero como se fosse algo natural e inevitável.

Esse processo não foi apenas identificado na minha experiência como professora, mas também emergiu das falas das senhoras idosas entrevistadas, que relataram como, desde cedo, foram responsabilizadas pelo cuidado dos irmãos, da casa e, mais tarde, dos próprios filhos e netos. Para elas, o peso desse papel naturalizado foi vivido como obrigação incontestável, limitando suas possibilidades de estudo e de realização pessoal fora do espaço doméstico.

Entre noites mal dormidas, amamentação incessante e dias que começavam e terminavam com o mesmo pijama, muitas vezes sem conseguir tomar banho ou atender às necessidades mais básicas, comecei a me questionar: onde estava a felicidade que a sociedade insiste em associar à maternidade? Sempre trabalhei muito, mas nada se comparava ao cansaço materno, que era extremo. E isso me levava a duvidar não apenas desse ideal social, mas também das minhas próprias certezas.

Essa experiência individual dialoga com o que Badinter (1985) já havia problematizado ao discutir o mito do “amor materno incondicional”, ao argumentar que esse ideal é fruto de uma construção social e histórica, e não uma verdade universal ou natural. Ao confrontar o imaginário social que associa automaticamente a maternidade à felicidade e realização plena da mulher, a autora mostra como essas expectativas podem gerar frustração quando a experiência concreta da maternidade não corresponde ao modelo idealizado.

O amor materno não constitui um sentimento inerente à condição da mulher, ele não é um determinismo, mas algo que se adquire. Tal como o vemos hoje, é produto da evolução social desde princípios do século XIX, já que, como o exame dos dados históricos mostra, nos séculos XVII e XVIII o próprio conceito de amor da mãe aos filhos era outro: as crianças eram normalmente entregues, desde tenra idade, às amas, para que as criassem, e só voltavam ao lar depois de cinco anos. Dessa maneira, como todos os sentimentos humanos, eles variam de acordo com as flutuações socioeconômicas da história (Badinter, 1985, p. 2).

Essa experiência pessoal de mudança, maternidade e solidão, ao mesmo tempo atravessada pelo apoio recebido, contribuiu para aguçar minha sensibilidade como pesquisadora. Nesse percurso, conforme dito, foi especialmente significativo o amparo

de mulheres idosas — minha mãe e minha sogra — que, com dedicação e sabedoria, estiveram ao meu lado nos momentos mais exigentes.

Ao vivenciar, de forma tão intensa, o valor das redes de apoio intergeracionais e das interações cotidianas, pude reconhecer com maior profundidade a importância desses laços também na vida dos/as idosos/as participantes da pesquisa. Nesse sentido, a escola aparece não apenas como espaço de aprendizagem formal, mas como um elo central dessa rede de apoio, a oferecer acolhimento, sociabilidade, escuta e pertencimento. Para muitos/as idosos/as, frequentar a EJA significa ter um lugar de encontro, de reconhecimento e de partilha de experiências, o que reforça seu papel social para além da dimensão estritamente educacional.

Na próxima subseção, apresento o perfil socioeconômico do bairro Jardim Fluminense, território no qual a pesquisa foi desenvolvida, a fim de contextualizar as condições objetivas nas quais esses sujeitos estão inseridos e que influenciam diretamente seus percursos educativos e cotidianos.

2.3 Uma região de Fortaleza marcada pelas desigualdades

De acordo com o Anuário do Ceará 2025-2026⁷, Fortaleza, a capital cearense, destaca-se como o principal polo econômico do Nordeste e ocupa a oitava posição no *ranking* nacional, abriga uma população superior a 2,5 milhões de pessoas, conforme dados do IBGE (2024). A metrópole apresenta uma dualidade característica: vibrante e inovadora, com expressivo potencial turístico e relevância econômica, mas ainda enfrentando profundas disparidades sociais.

De acordo com o *site* oficial da Prefeitura de Fortaleza, a cidade está dividida administrativamente em 12 Secretarias Executivas Regionais⁸ (SERs), criadas para descentralizar a gestão pública e aproximar os serviços da população.

⁷ Disponível em: <https://www.anuariodoceara.com.br/fortaleza/fortaleza-em-sintese/>. Acesso em: 9 ago. 2025.

⁸ Disponível em: https://fortaleza.ce.gov.br/noticias/entenda-a-nova-territorializacao-administrativa-de-fortaleza?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 9 ago. 2025.

Cada Secretaria Executiva Regional (SER)⁹ abrange um conjunto de bairros com características socioeconômicas próprias. A atual divisão administrativa, estabelecida pela Lei Complementar nº 278/2019, organiza a cidade em doze regionais, contempla tanto áreas centrais e turísticas quanto bairros periféricos e de alta vulnerabilidade social.

O bairro Canindezinho, situado na região Sudoeste de Fortaleza, onde se localiza o Jardim Fluminense, integra a Secretaria Executiva Regional 10 (SER 10), juntamente com outros bairros com os quais faz divisa, como Bom Jardim, Granja Lisboa, Granja Portugal e Siqueira, compondo um conglomerado de territórios que, em conjunto, passaram a ser denominados como Grande Bom Jardim.

De acordo com Araújo e Lima (2022), nos relatos de antigos moradores, o processo de ocupação teve início nos anos 1960, quando chegaram os/as primeiros/as habitantes. Antes disso, a área correspondia a uma extensa fazenda pertencente ao empresário João Gentil, responsável também por loteamentos em outras partes da capital.

Foi sua imobiliária que iniciou a comercialização dos terrenos, daí denominações como Granja Bom Jardim, Parque Santa Cecília e Parque Santa Rosa. Já na década de 1980, o Bom Jardim consolidava-se como um espaço de forte mobilização social, cultural, econômica e política em Fortaleza.

Essa região urbana periférica de Fortaleza é marcada por profundas desigualdades socioeconômicas, expressas nos indicadores de renda, na precariedade da infraestrutura e nas limitações de acesso a serviços públicos. Inserido nesse território, o Jardim Fluminense compartilha um pano de fundo de vulnerabilidade histórica, caracterizado pela pobreza estrutural e pela informalidade urbana, contexto no qual residem a maioria dos participantes desta pesquisa.

De acordo com dados do Sistema de Informação em Mortalidade e Doenças e Agravos (SIMDA/SMS Fortaleza, 2021)¹⁰, o bairro possui 45.424 habitantes, dos quais 2.425 têm 60 anos ou mais, revelando a presença significativa da população idosa no

⁹ Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/entenda-a-nova-territorializacao-administrativa-de-fortaleza>. Acesso em: 15 ago. 2025.

¹⁰ FORTALEZA (Município). População por faixa etária e bairro de Fortaleza – 2021. **Sistema de Informação em Mortalidade e Doenças e Agravos – SIMDA**. Secretaria Municipal da Saúde. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://saude.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

território. No aspecto socioeconômico, o Censo Demográfico de 2022, analisado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2025), aponta que a renda média mensal da pessoa responsável pelo domicílio é de apenas R\$ 1.343,37, valor consideravelmente inferior à média municipal, que alcança R\$ 3.084,07.

No campo do desenvolvimento humano, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) calculado a partir do Censo 2010¹¹ é de 0,136, um dos mais baixos de Fortaleza, refletindo desigualdades históricas no acesso a direitos e oportunidades. As condições de infraestrutura domiciliar também revelam disparidades: embora a coleta de lixo por serviço de limpeza (94,36%), o abastecimento de água (98,87%), a energia elétrica (99,45%) e a existência de banheiro de uso exclusivo (98,53%) estejam próximos à universalização, a ligação à rede geral de esgoto ou pluvial atinge apenas 14,92% dos domicílios (IPECE, 2010), o que indica uma grave deficiência de saneamento básico.

No que se refere à segurança pública, o bairro está inserido na Área Integrada de Segurança (AIS) 9¹², conforme a Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará (SSPDS), que agrega bairros de perfil socioeconômico semelhante e elevados índices de vulnerabilidade. Embora as estatísticas específicas para o Jardim Fluminense não sejam divulgadas, dados recentes mostram que Fortaleza registrou uma redução de 7,2% nos Crimes Violentos Letais e Intencionais (CVLI) no primeiro trimestre de 2025, em relação ao mesmo período de 2024 (SSPDS, 2025), mas essa melhora ainda não se traduz de forma homogênea em todos os territórios da capital.

Nesse cenário, os/as idosos/as matriculados/as na EJA enfrentam não apenas as barreiras individuais de trajetórias escolares interrompidas, mas também os efeitos cumulativos de um contexto caracterizado por desigualdade de renda, violência, exclusão institucional e escassez de investimentos públicos. O território, dessa forma, não é pano de fundo neutro: é arquiteto das condições educacionais dos sujeitos.

Ainda que o Jardim Fluminense constitua um recorte específico, sua inserção na malha do Grande Bom Jardim o vincula diretamente a esse histórico, revelando como as

¹¹ FORTALEZA (Município). **Desenvolvimento Humano, por bairro de Fortaleza**. Disponível em: https://dados.fortaleza.ce.gov.br/dataset/desenvolvimento_humano_bairro. Acesso em: 15 ago. 2025.

¹² CEARÁ. Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social – SSPDS. **Indicadores de CVLI no Ceará, Região Metropolitana de Fortaleza e Fortaleza – janeiro a março de 2024 e 2025**. Fortaleza, 2025. Disponível em: <https://www.sspds.ce.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2025.

desigualdades estruturais — históricas e políticas — atravessam e expõem ainda mais a fragilidade do acesso à educação por parte dos/as idosos/as. Esse quadro se agravou com o fechamento de turmas da EJA em escolas dessa regional, resultado da criação dos polos de EJA em Fortaleza, que concentrou a oferta em unidades específicas.

A princípio, prometeu-se transporte escolar para atender os/as estudantes do período noturno, mas tal medida nunca se efetivou. Muitos/as idosos/as, diante da necessidade de percorrer longas distâncias até outros bairros, viram-se impossibilitados de frequentar as aulas não apenas pela ausência de transporte público adequado, mas também pelo risco de atravessar territórios controlados por facções criminosas¹³. Essa realidade evidencia a interligação entre desigualdade educacional, insegurança pública, exclusão social e a barreira física da distância, que, em conjunto, tornam ainda mais precário o direito à educação para esse grupo, como cita Aragão (2021):

A implementação da política pública de nucleação no município de Fortaleza a partir do ano de 2013, verifica-se que essa redução do quantitativo de escolas com turmas de EJA agrava dificuldades para a permanência do aluno nos estudos, gerando desistências e adaptações da modalidade, uma vez que ao selecionar escolas-polos, a gestão "prioriza" uma comunidade e prejudica as outras. Prejudica, porque não oferece as condições adequadas para o acesso (dos jovens, adultos e idosos), pois fatores externos como segurança e transporte precisam ser considerados, em virtude de garantir o direito a educação (Aragão, 2021, p. 72).

Esse processo de criação dos Polos de EJA, também chamados de nucleação, de acordo com a Resolução nº 396/2005 que define:

Art. 1º – São da responsabilidade do poder público, isoladamente ou em regime de colaboração, a reorganização e redistribuição das escolas estaduais e municipais por meio da nucleação, visando sempre ao melhor atendimento das necessidades da população escolar.

¹³ Conforme analisa Paiva (2022), o fenômeno das facções nas periferias de Fortaleza configura-se como uma forma de dominação territorial, moral e política que redefine as relações sociais no espaço urbano. Essas organizações, reconhecidas localmente como "facções", emergem em meio ao enfraquecimento das políticas públicas e à ausência do Estado nas áreas mais vulneráveis, instaurando formas próprias de controle sobre a vida cotidiana — regulando a circulação de pessoas, o comércio, o lazer e até as formas de convivência comunitária. O autor ressalta que o domínio das facções não se restringe à dimensão criminal, mas se torna um poder paralelo, que impõe fronteiras simbólicas e materiais entre bairros e comunidades, aprofundando a segregação e o medo social.

Art. 2º – Entende-se por **nucleação** a reorganização do parque escolar público, concentrando várias escolas sob a coordenação unificada de uma que será denominada Escola-Pólo, garantidas a qualidade e a eficiência da gestão (Conselho de Educação do Ceará, 2005).

Ainda de acordo com Aragão (2021) o fechamento ou a transferência das turmas de EJA fragiliza a comunidade, pois compromete a possibilidade de organização coletiva em torno de projetos que assegurem direitos. Nessa situação, observa-se o aumento da evasão e do abandono escolar, já que muitos/as estudantes acabam sendo encaminhados/as para escolas distantes de seus territórios, diante da inexistência de vagas nas proximidades.

Essa realidade representa uma negação do direito à educação, pois compreender a EJA exige reconhecê-la primeiramente como direito. Trata-se, portanto, da garantia de uma vivência plena e de processos formativos que ultrapassam os limites da escolarização formal, valorizando as experiências acumuladas pelos sujeitos no trabalho, na cultura e nos saberes relacionados à raça e ao gênero.

Dentro desse contexto, observa-se que o Jardim Fluminense, embora contemple uma escola-polo de EJA com sete turmas em funcionamento — abrangendo EJA I, EJA II, EJA III e EJA IV —, continua marcado por uma carência significativa de oferta educacional, sobretudo no período noturno.

O fato de possuir um polo não elimina as dificuldades estruturais e sociais que incidem sobre a comunidade, revelando como a simples centralização da modalidade em determinadas unidades não é suficiente para garantir o direito à educação. A demanda por novas turmas é crescente e diretamente associada à realidade de um território que, historicamente, tem sido negligenciado pelo poder público.

Ademais, a permanência dos/as estudantes, em especial dos/as idosos/as, segue comprometida pela escassez de políticas públicas consistentes que assegurem condições de continuidade nos estudos. Muitos desses sujeitos tiveram trajetórias escolares interrompidas em virtude de necessidades de trabalho, responsabilidades familiares ou mesmo pela falta de acesso a escolas próximas e seguras.

Ao retornar à sala de aula, encontram novamente barreiras relacionadas à desigualdade social, à violência urbana e à carência de investimentos na educação de jovens e adultos. Nesse sentido, o Jardim Fluminense exemplifica a contradição entre o

discurso de universalização do direito à educação e a prática concreta de políticas insuficientes, que, em vez de ampliar as oportunidades, acabam por reforçar a exclusão daqueles que mais necessitam do acesso escolar.

A análise até aqui evidenciou como o território do Jardim Fluminense e as políticas públicas de EJA influenciam diretamente as possibilidades de acesso e permanência escolar. No entanto, para compreender de forma mais profunda os desafios e potencialidades dessa modalidade, é necessário voltar o olhar para os sujeitos que a constituem.

2.4 Apresentação dos/as participantes

Nesta subseção, apresento por meio de nomes fictícios os/as idosos e idosas entrevistados/as, de forma a destacar suas histórias e, sobretudo, suas motivações para o retorno à escola, os obstáculos enfrentados ao longo de suas vidas educacionais e as expectativas que depositam na EJA. Suas narrativas revelam não apenas histórias individuais de resistência e de busca por aprendizado, mas também expressam dimensões coletivas de exclusão social, desigualdade e luta pelo reconhecimento do direito à educação.

1) ALICE (71 anos)

Nasceu em Quixadá-CE e se autodeclara parda. Filha de uma família numerosa, composta por sete mulheres e um homem, cresceu em um ambiente marcado pelo trabalho rural e pelas dificuldades próprias da vida no interior cearense. Desde criança esteve inserida no mundo do trabalho: acompanhava o pai nas atividades da roça e ajudava nos afazeres da família, conciliando o estudo com longas jornadas de labor.

Hoje, é reconhecida entre seus colegas pela alegria contagiante e pelo sorriso largo que carrega sempre no rosto. Assídua nas aulas da EJA, demonstra entusiasmo e dedicação, contribuindo ativamente para o bom andamento da turma. Por já saber ler e escrever, torna-se uma referência dentro da sala, ajuda especialmente as colegas idosas

que enfrentam maiores dificuldades, o que reforça seu espírito solidário e o papel de apoio que exerce no grupo.

A infância foi marcada pelo esforço diário, pois muitas vezes frequentava a escola exausta, após noites inteiras dedicadas ao preparo de produtos para a venda. Ainda assim, recorda que o pai valorizava a educação, de modo a garantir que os filhos estivessem sempre matriculados, mesmo diante das dificuldades.

Na juventude, mudou-se para Fortaleza com a família, vivendo inicialmente no bairro Montese, depois no Parque São José e, por fim, fixando-se no Santa Rosa, território periférico próximo ao Jardim Fluminense. Construiu sua vida conjugal cedo, teve três filhos e enfrentou desafios ligados à maternidade e ao casamento.

O primeiro marido faleceu, e, posteriormente, casou-se novamente, em união formal que durou 35 anos, até a separação definitiva motivada por infidelidade conjugal. Hoje, separada, mora sozinha em sua casa própria, mas mantém vínculos sólidos com os filhos e netos, que vivem próximos e a apoiam em momentos de necessidade.

Os encontros familiares aos domingos, regados a refeições por ela preparadas, reforçam o sentimento de pertencimento e afeto, sendo espaço de convivência e fortalecimento da rede de apoio.

Do ponto de vista econômico, Alice é aposentada como agricultora, benefício conquistado a partir de contribuições ao INSS. Contudo, continua trabalhando de forma autônoma, cuidando de uma idosa de 92 anos, atividade pela qual recebe um salário mensal.

A dupla fonte de renda garante sua subsistência e lhe permite, inclusive, ajudar financeiramente os filhos quando necessário. Sua vida cotidiana revela um equilíbrio entre responsabilidade e autonomia: divide o tempo entre o trabalho, o cuidado com a casa e as atividades escolares. A moradia, em alvenaria e de posse própria, dispõe de luz elétrica e abastecimento de água, mas ainda carece de saneamento básico, problema recorrente em bairros periféricos de Fortaleza.

No campo educacional, Alice possui uma trajetória marcada por interrupções. Iniciou os estudos ainda criança, chegando até a oitava série, mas interrompeu a escolarização por volta dos 25 anos, em razão das responsabilidades familiares e do trabalho. O desejo de retomar os estudos, contudo, permaneceu latente, sendo

postergado durante décadas até que, após a separação conjugal, encontrou na EJA uma oportunidade de concretizar esse sonho.

A decisão de voltar à escola foi, ao mesmo tempo, um gesto de autonomia pessoal e de afirmação de que a idade não deve ser um impeditivo para aprender. Hoje, define a escola como “tudo” em sua vida: espaço de aprendizagem, socialização, acolhimento e renovação da autoestima. Mesmo após dias cansativos de trabalho, sente alegria ao frequentar as aulas, relatou que o convívio com colegas e professores funciona como terapia, capaz de afastar preocupações e fortalecer sua disposição.

Culturalmente, a entrevistada encontra prazer em atividades ligadas à culinária, apontou o desejo de, futuramente, realizar um curso na área. Cozinhar, para ela, é expressão de amor e afeto, especialmente quando prepara pratos que reúnem filhos e netos em torno da mesa. Esse aspecto demonstra como sua identidade se constrói não apenas em torno do trabalho e da escola, mas também da dimensão afetiva e cultural, que a coloca como referência no núcleo familiar.

A trajetória de Alice exemplifica as múltiplas faces da velhice na periferia urbana de Fortaleza: uma vida atravessada por trabalho precoce, sobrecarga feminina, redes familiares de apoio, limitações socioeconômicas e, ao mesmo tempo, pela busca ativa de autonomia, dignidade e realização pessoal por meio da educação. Sua presença na EJA reafirma a centralidade da escola enquanto espaço de acolhimento, de resistência contra o preconceito etário e de afirmação do direito ao “ser mais”, conforme inspira a perspectiva freiriana.

O encontro com dona Alice ocorreu na própria escola, no dia 25 de junho de 2025, durante o horário da aula noturna. A entrevista foi realizada em uma sala reservada, em ambiente tranquilo, apenas com a presença da entrevistada com a duração de pouco mais de 30 minutos.

A escolha de dona Alice para compor este trabalho se justificou por três critérios: a idade — optei por entrevistar as pessoas mais velhas da sala de aula, e ela já tem 71 anos, uma das mais velhas da turma, além da sua condição de mulher negra e a trajetória escolar que construiu. Além de ser uma aluna assídua, reconhecida pela dedicação às atividades, ela já possuía domínio da leitura e da escrita, o que permitia captar a visão de uma idosa que, tendo o conhecimento das letras, buscava aprofundar sua

aprendizagem. Nosso encontro aconteceu em uma única sessão, mas tendo em vista a minha familiaridade com estas pessoas, já sabia muito de suas histórias.

Dona Alice é uma mulher que valoriza profundamente sua autonomia. Ela vive sozinha, mas próxima dos filhos e, inclusive, vizinha do ex-marido, mantendo uma rede de relações sem abrir mão da independência que construiu. É ativa, ainda trabalha e afirma gostar do trabalho, pois entende que este lhe proporciona não apenas ocupação, mas sobretudo autonomia e independência financeira. Sua postura sorridente e segura revelou atitude de uma mulher que encontrou no estudo e no trabalho formas de reafirmar sua identidade e seu lugar social.

2) Elói (65 anos)

Nasceu em Fortaleza, filho de pais oriundos de Baturité, região do Maciço de Baturité. Foi criado em uma família numerosa, composta por cinco irmãos homens e uma irmã, em condições de pobreza. Desde cedo conviveu com dificuldades financeiras agravadas pelo alcoolismo do pai, que trabalhava como bombeiro hidráulico, mas não conseguia sustentar a família por conta do vício na bebida.

Apesar disso, não relata episódios de violência física do pai e descreveu-o como irresponsável, mas não agressivo. A mãe, por sua vez, assumia a criação dos filhos com dureza, recorrendo a castigos físicos para obrigá-los a estudar.

É um homem alto, de porte grande, de semblante carrancudo, e nunca foi visto rindo; mantém sempre uma expressão séria, quase fechada. Chega atrasado todos os dias às aulas, pois vem direto do trabalho, mas mesmo assim não deixa de comparecer — é um aspecto que permite interpretar o quanto valoriza essa oportunidade. Tanto que esse foi um dos critérios para participação na pesquisa.

O outro critério para escolha do seu Elói foi a idade, 65 anos. A entrevista ocorreu na própria escola, durante o horário de aula noturna, em um espaço reservado onde estávamos apenas nós dois. Realizada em um único encontro, no dia 27 de junho de 2025, a conversa se estendeu de forma espontânea e fluida, rompendo a imagem inicial de homem reservado e calado, já que, durante a entrevista, ele falou bastante sobre sua trajetória e perspectivas. A duração da entrevista teve por volta de cinquenta minutos.

Mostra-se muito esforçado, já sabe ler e escrever, mas, diferente de outros colegas, não costuma interagir com a turma. Prefere permanecer em silêncio, sentado sempre no seu canto, aguardando o término das aulas. Sua postura reservada contrasta com a disciplina e dedicação, marcando-o como uma presença discreta, porém constante, no espaço da EJA.

A infância foi marcada por privação material: moravam em uma casa de taipa no bairro Pan Americano, sem condições adequadas. A família enfrentava fome e ausência de recursos, sobretudo porque a mãe não trabalhava fora e dependia do instável salário do pai.

Seu ingresso na escola só aconteceu aos 10 anos, já em idade avançada para a alfabetização. Lembra de ambiente escolar rígido, no qual o medo do professor prevalecia e os castigos físicos, como ficar de joelhos no milho ou ser castigado com palmatória, eram comuns. Embora tenha estudado até os 15 anos, logo precisou abandonar os estudos para trabalhar e ajudar nas despesas de casa.

Mais tarde tentou retomar a escolarização por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), mas não conseguiu acompanhar devido à carga horária extensa de trabalho, o que o levou a desistir novamente. Assim, passou cerca de 30 anos afastado da escola, convivendo com a frustração de não ter concluído a Educação Básica e de perder oportunidades profissionais por falta de certificado.

Desde os 15 anos começou a trabalhar, primeiro em serviços informais, e, aos 18, ingressou em uma distribuidora, viajando constantemente pelo interior do estado para entregar mercadorias. Essa rotina consolidou a necessidade de priorizar o trabalho em detrimento da escola.

Na vida adulta, casou-se com Fátima, com quem construiu uma família estável e permanece até hoje. Juntos tiveram duas filhas, que se tornaram motivo de orgulho: uma se formou em Psicologia e a outra ingressou na carreira de perícia, na área de balística. Ele reconhece que as filhas, ao valorizarem o estudo, foram decisivas para incentivá-lo a retornar à escola.

Profissionalmente, atuou em diferentes funções até se consolidar como motorista. Há 15 anos exerce a profissão em uma construtora, com carteira assinada. Mesmo

próximo da aposentadoria, não deseja parar, pois acredita que a atividade mantém sua saúde física e mental.

Atualmente reside em casa própria, construída com grande esforço e sacrifício, “uma lágrima de sangue” como ele mesmo fala. A residência é ampla, com três quartos, sala, cozinha, área, quintal e três banheiros. Além da esposa e das duas filhas, também acolheu a sogra idosa, que vivia em situação de abandono, mostrando sensibilidade com o cuidado familiar intergeracional.

A renda familiar gira em torno de dois salários mínimos, composta pela sua remuneração e pela aposentadoria da esposa. Ele enfatiza a luta cotidiana por melhores condições de infraestrutura, como a falta de saneamento básico no bairro.

Seu Elói decidiu retornar à escola após décadas afastado, motivado tanto pelas exigências do mercado de trabalho — que em diferentes momentos o fizeram perder oportunidades por não possuir o certificado de escolaridade — quanto pelo incentivo constante das filhas, já inseridas no ensino superior e que reforçaram a importância do estudo como caminho para ampliar horizontes.

Nesse processo, passou a valorizar de modo especial o conhecimento adquirido, destacando as disciplinas de Português e Matemática como fundamentais para o cotidiano e para a vida prática. Ele reconhece que a escolarização tardia não apenas ampliou sua compreensão do mundo, mas também lhe devolveu a autoestima, permitindo enxergar-se novamente como sujeito capaz de aprender, sonhar e projetar novos caminhos para o futuro.

Seu discurso reforça a ideia de que o envelhecimento não deve ser associado à inatividade. Para ele, a escola representa não apenas oportunidade de aprendizagem, mas também de socialização e convivência, funcionando como espaço de combate ao isolamento e ao estresse cotidiano.

Afirma que “o idoso não está morto” e que a pior escolha é se acomodar, pois a inatividade acelera o processo de envelhecimento e adoecimento. Inspirado por experiências familiares (a mãe e irmãos que adoeceram ou faleceram por inatividade e alcoolismo), defende a importância de manter corpo e mente ativos.

Aos 65 anos, alimenta projetos de longo prazo. Pretende concluir o ensino médio, prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e cursar Mecânica, área pela qual

tem grande afinidade. Sonha abrir o próprio negócio, não mais “trabalhando para os outros”, de modo a investir em algo seu. Demonstra entusiasmo ao afirmar que pretende estudar até os 90 anos, se necessário, e que ainda deseja “viver mais 50 anos”.

Minhas percepções sobre esse encontro reforçam a imagem de um homem ativo, que não se reconhece no estereótipo de velhice associada à inatividade. Ao contrário, seu Elói se mostrou cheio de projetos para o futuro, orgulhoso por ainda trabalhar e estudar, bem como por saber ler, condição que diferencia sua experiência da de colegas de trabalho que permanecem analfabetos. Ele manifestou sonhos que ultrapassam o presente, entre eles o desejo de prestar o ENEM e, futuramente, ingressar em uma faculdade, reafirmando a potência transformadora que a EJA pode assumir na vida dos sujeitos idosos/as.

3) Maria (67 anos)

Nasceu em Quixadá, no Sertão Central do Ceará. Sua vida começou já marcada pela perda: sua mãe faleceu no parto e, por isso, jamais pôde conviver com ela. Órfã de mãe, foi criada pela irmã mais velha em um ambiente de extrema rigidez e sofrimento, circunstâncias que deixaram marcas profundas em sua trajetória. Está entre os/as entrevistados/as que passou as maiores dificuldades.

É uma mulher negra, de baixa estatura, sempre muito simpática, sorridente e alegre. No espaço escolar, sua presença é facilmente reconhecida pelo modo afetuoso com que trata a todos, chamando colegas e professores de “irmã” e “irmão”, trazendo sua fé e espiritualidade para o cotidiano da sala de aula. Apesar de seu entusiasmo, enfrenta grandes obstáculos por ainda não saber ler nem escrever, além da baixa visão, razão pela qual senta sempre na frente da sala para acompanhar melhor as aulas.

Mesmo com esses desafios, não deixa de se mostrar participativa e perseverante. Em algumas ocasiões, leva algo para vender na sala de aula, estratégia que revela sua força diante das adversidades e a necessidade de complementar a renda familiar. Sua postura generosa, marcada pelo sorriso e pela fé, faz dela uma figura querida entre os colegas.

Lembra-se de que “nunca teve infância de criança”, pois desde cedo precisou trabalhar e obedecer a ordens pesadas. Era tratada como uma empregada doméstica dentro da própria casa, cuidando dos filhos da irmã, realizando tarefas domésticas e sofrendo castigos físicos quando não atendia às exigências.

Ela mesma descreve essa fase como de “escravidão”: se não cumprisse as ordens, apanhava. Além das violências cotidianas, sofreu um grave acidente quando um sobrinho lhe atingiu com uma tesoura pesada na cabeça, fato que deixou marcas físicas e emocionais.

A ausência do pai também contribuiu para uma infância solitária. Ele constituiu outra família e, segundo Maria, nunca lhe ofereceu carinho ou presentes. Cresceu sem o afeto dos pais, sentindo-se muitas vezes “criada como batata na beira do açude”, expressão que usa para simbolizar o desamparo.

Desde muito jovem, trabalhou como empregada doméstica para sobreviver. Mais tarde conheceu aquele que seria seu marido, um homem bem mais velho, viúvo e pai de nove filhos. Aceitou o casamento como uma forma de mudar de vida, mas a união trouxe novos sofrimentos.

Durante 32 anos de matrimônio, conviveu com agressões físicas, sobretudo quando o marido bebia. Ele era alcoólatra e, em seus momentos de embriaguez, a agredia com tapas e ofensas. Sóbrio, era considerado por ela um homem “gente boa”, mas o ciclo da violência se repetiu por décadas. A ausência da Lei Maria da Penha à época contribuiu para sua permanência nesse relacionamento abusivo.

Desse casamento, nasceram dois filhos, um casal. Apesar das dificuldades, ela se orgulha de tê-los criado com cuidado e de não ter reproduzido com eles a violência que sofreu. Prefere o diálogo como forma de orientação e acredita que o excesso de castigos apenas gera revolta.

O marido faleceu em Fortaleza, após longo período de adoecimento provocado por diabetes e colesterol alto. Para Maria, a morte dele foi um misto de dor e alívio: um encerramento de sofrimentos e um livramento de Deus. Hoje, interpreta esse acontecimento como parte da providência divina, que a libertou para uma vida mais tranquila.

Depois de anos em Morada Nova, trabalhando na roça, mudou-se para Fortaleza com a família. Inicialmente viveu de aluguel em bairros populares, enfrentando instabilidade habitacional. Há cerca de dez anos, passou a morar em uma casa construída pela filha mais velha, no bairro próximo à Av. Cônego de Castro. A residência é simples, de alvenaria, com quatro cômodos básicos, e está dividida: a filha vive o piso superior, enquanto Maria mora no térreo.

Sua renda é restrita: vive com a pensão deixada pelo marido, complementada com pequenas atividades informais, como a venda de água de coco, plantas e roupas usadas em feiras locais. Muitas vezes depende de doações, seja de vizinhos ou da própria igreja, que lhe fornece mensalmente uma cesta básica. Mesmo com dificuldades, não passa fome, pois encontra sempre estratégias de sobrevivência.

Atualmente mora com a neta Vitória, de 18 anos, e também ajuda a cuidar de outro neto de 15, filho da filha que reside no mesmo terreno. Descreve a vida atual como mais tranquila do que no passado: apesar da limitação financeira, sente-se em paz por estar próxima da família e por viver em ambiente mais estável.

Na infância, frequentou a alfabetização, mas abandonou a escola devido aos castigos e ao medo da palmatória. Tentou estudar pelo MOBRAL, mas também não conseguiu avançar, interrompendo a escolarização ainda muito cedo.

Somente em 2023 decidiu retornar aos estudos, ingressando na EJA, cursando hoje a EJA 4. Apesar de reconhecer todas as letras e conseguir escrever seu nome, ainda não lê fluentemente. Relata a frustração de já ter ouvido de colegas comentários de que seria “rude” demais para aprender, mas, ao mesmo tempo, afirma que não desiste e se esforça para continuar. Para ela, estudar é “abrir a mente”, distrair-se das dificuldades e sentir-se parte de uma família.

Maria descreve a sala de aula como um espaço de acolhimento, convivência e amizade. Afirma que gosta não apenas do aprendizado, mas do ambiente, das professoras e dos colegas, que considera como uma família. Reconhece que, além do estudo, a escola lhe devolve autoestima, alegria e oportunidade de socialização.

A fé é central em sua vida. Evangélica da Assembleia de Deus, atribui à religião a transformação de sua trajetória, dizendo que foi Jesus quem lhe “deu uma nova vida”. Recebe apoio da igreja não apenas espiritual, mas também material, na forma de cestas

básicas mensais. Para ela, a vida sem fé seria marcada apenas pelo sofrimento, mas com fé em Deus encontra forças para enfrentar as adversidades.

Apesar das violências, privações e dores que marcaram sua história, dona Maria se considera hoje uma pessoa feliz. Repete várias vezes que “mora no céu”, em referência à tranquilidade conquistada. Sente-se grata pela vida, pelos filhos e netos, pela possibilidade de estudar na velhice e por poder participar de uma comunidade religiosa que lhe oferece apoio.

Para ela, envelhecer não significa parar, mas ressignificar a existência. O estudo na EJA, mesmo com todas as dificuldades, representa esperança, distração e dignidade. Defende que todo idoso deve ter a oportunidade de estudar, pois o aprendizado renova a mente e dá sentido à vida.

A trajetória de dona Maria é marcada por abandono materno, violência doméstica, trabalho precoce, casamento abusivo e pobreza, mas também por resistência, fé, solidariedade e desejo de aprender. Se no passado predominou o sofrimento, hoje ela encontra na escola, na religião e na convivência com a família uma sensação de paz e pertencimento. Para ela, estudar na velhice é uma conquista simbólica, que lhe devolve autoestima e demonstra que nunca é tarde para aprender e reconstruir caminhos.

A justificativa para a Dona Maria participar desta pesquisa se deu a partir de três critérios principais: a) a idade (67 anos), aspecto que a insere no grupo dos/as mais velhos/as da turma; b) a assiduidade, pois está sempre presente nas aulas; e c) a condição de ser uma mulher preta.

Acrescenta-se ainda um aspecto fundamental: o fato de não saber ler, o que permitiu captar a visão de uma idosa que, apesar das limitações impostas pelo analfabetismo, persiste em frequentar a EJA. A entrevista foi realizada na própria escola, em um espaço reservado, no dia 25 de junho de 2025. O encontro ocorreu em uma única sessão, com duração aproximada de quarenta minutos.

A vida da dona Maria, como a própria contou, se revela por uma trajetória profundamente marcada por sofrimentos. Sua presença na escola, ainda que não saiba ler, expressa uma força de resistência e a busca por dignidade, reafirmando o sentido da EJA como espaço de acolhimento e possibilidade de reconstrução de si.

4) Bob (72 anos)

É natural de Guaiúba-CE e se autodeclara branco. Migrou cedo para Fortaleza e, ao longo da vida, alternou períodos na capital cearense e em São Paulo, entre 1978/79 e início dos anos 1980, onde trabalhou por cinco anos em uma loja na região do Ipiranga, morando em Santo André e enfrentando rotinas exaustivas de transporte lotado.

Iniciou-se no mundo do trabalho aos 9 anos, como ajudante em padarias, acumulando, posteriormente, uma trajetória laboral marcada pela pluriatividade: servente, guarda na CEVAL, zelador no Frotinha da Parangaba e na CINÓ, serviços de pintura com látex, classificação de ovos em granja, atuação como intermediador/corretor de terrenos e casas e trabalho na indústria de calçados. Hoje, segue ativo em bicos e serviços gerais como varrição, pintura de troncos, faxina leve, evitando contudo, esforço pesado por ter sido operado de hérnia.

Fisicamente, é um homem magro, alto, de feições afiladas, com um problema de dicção que às vezes dificulta a clareza de sua fala. Também apresenta baixa visão, motivo pelo qual se senta sempre na frente da sala de aula, buscando acompanhar melhor as atividades. Sua postura em sala é mais reservada: não é muito de conversa ou interação constante com a turma, mas em determinados momentos participa da aula dando sua opinião.

No plano familiar, relata ser casado há cerca de três décadas e tem um filho, Leonardo, de 36 anos, que mora com a companheira no Canindezinho e já tem um filho adolescente (17–18) de uma relação anterior. Em casa, convive com a esposa — que recebe BPC — e um cunhado com limitações de mobilidade, a quem o casal presta cuidados cotidianos. Diz auferir por volta de R\$ 1.500/mês com seus trabalhos e descreve uma rotina simples. Possui casa própria de alvenaria dois pavimentos em um bairro sem saneamento básico.

Quanto à escolarização, afirma ter estudado até o 5º ano, com interrupções, e ter passado longos períodos sem estudar por conta do trabalho. Em outro momento,

menciona ter parado no 4º ano, o que indica lembranças oscilantes sobre a série final. Rememora a alfabetização “na cartilha de ABC” e práticas punitivas como a palmatória.

Na vida adulta, retomou a EJA, mas houve hiato quando a escola parou após mudanças na gestão municipal, retornando depois de aproximadamente cinco anos afastado. Valoriza especialmente Matemática, diz estar “pegando” melhor o Português e relata ganhos práticos: maior autonomia para resolver questões em banco, ler e conferir documentos. Gosta de frequentar as aulas e só falta quando está doente.

Sobre motivações e sentidos da escola, insiste que “sempre gostou de estudar” e que voltar às aulas é maneira de aprender mais e “renovar” conhecimentos. Reconhece a escola também como espaço de convivência e de ampliação de repertórios (ex.: estudo de verbos ajudou a corrigir pronúncias). Ao mesmo tempo, identifica barreiras de acesso: vem a pé da Av. Osório de Paiva, precisa atravessar passarela considerada insegura à noite e sente o cansaço do horário noturno. Por esses motivos, embora queira “terminar” a etapa atual, não planeja continuar estudando em outro polo mais distante. Mesmo assim, estimula conhecidos a se matricularem — “é cansativo, mas precisa de coragem”.

Em termos de traços pessoais, Bob se apresenta como alguém falante em alguns momentos, mas reservado em outros, prático e autoconfiante em relação ao trabalho, com forte senso de autossuficiência (“o que aparecer, eu faço”). Suas lembranças familiares incluem a morte da mãe na adolescência, dificuldades com um cunhado pedreiro quando foi morar com a irmã, e o adoecimento mental do pai, internado e, depois, aposentado. Também recorda, com afeto, encontros familiares organizados por um irmão bem-sucedido em São Paulo, que faleceu de covid-19¹⁴, episódio que marcou a família.

¹⁴ De acordo com o Ministério da Saúde, “a covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos” (BRASIL, 2020?). Segundo a Agência Brasil (2025), esse vírus gerou uma pandemia que no Brasil matou mais de 700 mil mortos no Brasil. Há ainda outras 284 mil vítimas indiretas: crianças e adolescentes que perderam os pais, avós ou outros familiares mais velhos que exerciam papel de cuidado em suas residências. O número se refere somente a 2020 e 2021, os piores anos da pandemia. Entre as vítimas menores de idade, 149 mil perderam a mãe, o pai, ou ambos.

A escolha do seu Bob para esta pesquisa se explica por conta de dois principais: a idade, pois, aos 72 anos, é o aluno mais velho da turma; e a sua assiduidade, já que participa com regularidade das aulas. A entrevista foi realizada na própria escola, no dia 27 de junho de 2025, em um espaço reservado, durante o horário da aula noturna. O encontro ocorreu em uma única sessão, com duração aproximada de trinta minutos.

Seu Bob, apesar das dificuldades físicas, se mantém ativo e participante. Ele convive com limitações, como baixa visão e problemas de dicção, mas demonstra esforço para acompanhar as atividades escolares. Costuma chegar cedo à escola, sendo um dos primeiros a jantar, o que revela comprometimento com a rotina de estudos.

Diferentemente dos outros entrevistados, não manifesta interesse em continuar a trajetória escolar no ensino médio, justificando sua decisão pela distância da escola mais próxima que oferta essa etapa. Ainda assim, sua presença na EJA reafirma a importância desse espaço como lugar de convivência e dignidade, especialmente para os mais velhos, que muitas vezes encontram barreiras adicionais ao direito de aprender.

5) Karla (45 anos)

A entrevista com a coordenadora da EJA, professora Karla, ocorreu no dia 23 de julho de 2025, na própria escola, em um espaço reservado, com a presença apenas da entrevistada e da pesquisadora. A escolha dela como participante desta pesquisa se deve a dois fatores principais: por ser a responsável direta pelo acompanhamento das demandas da EJA no turno da noite, o que lhe confere uma visão privilegiada do funcionamento do programa, e pelo compromisso que demonstra em sua atuação. Embora outros membros da gestão também estejam envolvidos com a modalidade, é Karla quem assume de forma mais próxima a rotina noturna, tornando-se uma referência para professores e alunos.

Percebi a imagem de uma profissional engajada e comprometida com a EJA, realidade que muitas vezes não se verifica em outras escolas da rede municipal. Enquanto em muitos contextos há relatos de falta de apoio das gestões às turmas noturnas, na escola pesquisada há incentivo para a realização de atividades que

motivam os estudantes, como feiras do empreendedorismo, bingos solidários com cestas básicas e projetos curriculares e extracurriculares.

Karla se mostra atenta à frequência dos/as alunos/as, preocupando-se em encontrar estratégias para mantê-los mobilizados. Essa postura contribui para explicar o fato de a escola contar atualmente com duas turmas de EJA III e duas de EJA IV, cenário incomum no município. Além disso, a coordenadora enfrenta seus próprios desafios pessoais, como o fato de ser mãe solo éter que levar, em alguns momentos, a filha para a escola por não ter com quem deixá-la, o que revela também sua resiliência e compromisso diante das exigências da vida pessoal e profissional.

Entretanto, ainda que demonstre envolvimento e compromisso com o turno da noite, Karla se vê diante dos limites impostos pela política municipal para a EJA. Um exemplo emblemático é a aprovação automática de estudantes para séries seguintes, mesmo quando não dominam habilidades elementares como a leitura e a escrita. Esse tipo de medida, definida em nível oficial, acaba esvaziando os esforços pedagógicos e administrativos da escola, gerando tensões entre a prática cotidiana e as determinações institucionais.

Concluída a apresentação dos perfis dos/as entrevistados/as, é vista a riqueza de trajetórias, marcadas por desafios e conquistas que atravessam suas vidas e se expressam no espaço da EJA. Esta etapa cumpriu um papel essencial ao priorizar as vozes historicamente silenciadas, de modo a permitir compreender o lugar social a partir do qual esses sujeitos se posicionam.

Na seção cinco foi realizada a análise dos dados, no alcance do exame das entrevistas e a discussão das categorias que emergiram do material empírico à luz do referencial teórico adotado. Esse movimento permite refletir criticamente sobre os sentidos atribuídos à escola, os limites impostos pelas condições sociais e as formas de realização e de afirmação da dignidade na velhice.

A próxima subseção consiste na caracterização da pesquisa, fundamental para situar o/a leitor/a quanto ao contexto, às escolhas metodológicas e às condições em que o estudo foi desenvolvido.

2.5 Caracterização da pesquisa

O ponto de partida de toda pesquisa é a inquietação diante de um problema ou realidade que desafia os saberes já consolidados. Nesse contexto, surgem hipóteses que funcionam como guias provisórios para a investigação, as quais, ao serem confrontadas com a realidade empírica, podem ser reafirmadas ou superadas, de maneira a promover novos entendimentos sobre o fenômeno estudado.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), toda pesquisa parte de um referencial teórico que serve como alicerce para a construção do conhecimento. No entanto, essa relação entre teoria e pesquisa é dinâmica: ao mesmo tempo em que a teoria orienta o caminho investigativo, os resultados da pesquisa também podem retroalimentar o campo teórico, com ajustes ou mesmo proposta de novos modelos explicativos. Além disso, mesmo quando motivada por questões práticas, a investigação científica pode revelar princípios mais amplos e essenciais para a compreensão dos fenômenos estudados.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos e racionais que têm como finalidade encontrar respostas para problemas apontados. Ela se torna necessária quando há uma lacuna de informações que impeça a resolução de determinada questão, a exigir, assim, uma investigação estruturada que permita compreender o fenômeno em estudo e buscar soluções fundamentadas.

Para este estudo, foi considerada a abordagem qualitativa de pesquisa, voltada à compreensão das vivências, percepções e significados construídos pelos alunos/as idosos/as inseridos na EJA. A escolha por essa abordagem se justifica pelo interesse em explorar as trajetórias de vida, os sentidos atribuídos ao retorno à escola e as adversidades experienciadas por esses sujeitos no processo de escolarização tardia. Nesta direção, Goldenberg (1997), enfatiza que a pesquisa qualitativa valoriza a profundidade da análise sobre os fenômenos sociais, de forma a priorizar o olhar atento e sensível aos contextos e às experiências individuais.

De modo semelhante, Minayo (2001) ressalta que a investigação qualitativa busca compreender o universo dos significados, das motivações, das crenças e valores que orientam as ações dos sujeitos. Assim, estas na EJA não são apenas participantes da pesquisa, mas pessoas que carregam consigo histórias marcadas por interrupções

educacionais, resistências e esperanças, cuja escuta atenta permite evidenciar dimensões importantes da exclusão e da reconstrução da cidadania.

Portanto, a abordagem qualitativa revela-se especialmente apropriada para investigar as particularidades da realidade social vivenciada pelas alunas idosas inseridas na EJA. Essa perspectiva permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos impactos, sentidos e desafios associados à aplicação das políticas públicas voltadas à escolarização dessa população, com fins a contribuir na análise crítica de sua efetividade e relevância no cenário estudado.

Logo, a pesquisa qualitativa, quando aplicada ao estudo de grupos específicos, como a população idosa na EJA, se volta à compreensão dos fenômenos sociais a partir da experiência e da subjetividade dos indivíduos.

No entendimento de Bardin (2016, p. 38), a análise qualitativa “não visa à medição, mas sim à compreensão do conteúdo manifesto e latente das comunicações”, o que a torna essencial para captar dimensões subjetivas que escapam aos métodos quantitativos tradicionais.

Então, é uma lógica, especialmente relevante no campo educacional, onde a escuta ativa dos sujeitos esclarece não apenas dados objetivos, mas vivências que impactam diretamente o processo de aprendizagem. Essa concepção, ao afirmar que a avaliação qualitativa está comprometida com uma “construção de significados” compartilhados entre pesquisador e participantes, baseia-se em uma relação dialógica, em que o conhecimento é recriado.

No contexto da EJA, sobretudo quando se trata de alunos/as idosos/as, essa abordagem mostra-se ainda mais pertinente. Isso porque esses sujeitos trazem consigo uma história de vida marcada por exclusões educacionais, experiências de trabalho, sabedorias populares e trajetórias resilientes. Avaliar qualitativamente suas vivências no ambiente escolar permite compreender como ressignificam o ato de aprender, os desafios que enfrentam e as expectativas que alimentam em relação à educação. Trata-se, portanto, de uma forma de valorizar seus saberes e dar visibilidade a dimensões humanas que os números sozinhos não captam.

É também uma pesquisa exploratória e, de acordo com Gil (2008), esta busca proporciona maior familiaridade com determinado problema, tornando-o mais visível e

possibilitando a formulação de hipóteses. Trata-se de um tipo de investigação essencial quando o objeto de estudo é pouco explorado, como é o caso da participação de idosas na EJA, tema que ainda carece de maior visibilidade e aprofundamento nas pesquisas acadêmicas.

Conforme aponta Vergara (2009), esse tipo de pesquisa permite compreender melhor os aspectos fundamentais de um fenômeno, especialmente quando há necessidade de identificar elementos iniciais para orientar estudos futuros. No caso da EJA, voltada para pessoas idosas, a pesquisa exploratória possibilita levantar questões relevantes sobre suas motivações, desafios, experiências e significados atribuídos à escolarização na maturidade, a servir como ponto de partida para uma investigação mais sensível à realidade desse grupo.

2.6 Procedimentos metodológicos

Ao desenvolver uma pesquisa científica, torna-se essencial selecionar procedimentos metodológicos apropriados, pois são eles que asseguram a validade, a consistência e a relevância dos dados obtidos. Tais procedimentos orientam as etapas de coleta e análise das informações, influenciando diretamente a forma como os problemas de pesquisa serão investigados e respondidos.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a escolha adequada dos métodos e técnicas de pesquisa é o que possibilita a construção de um conhecimento sistemático e rigoroso. Nesse sentido, este estudo fundamenta-se em três procedimentos principais: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica, conforme explicam os autores, consiste na análise de publicações previamente elaboradas sobre o tema em questão, sejam elas livros, artigos científicos, dissertações, teses ou materiais digitais. Essa etapa é indispensável na construção de qualquer investigação, pois permite ao pesquisador conhecer as contribuições já existentes na área, identificar lacunas e estabelecer um referencial teórico consistente, essencial para embasar a análise e a interpretação dos dados.

A pesquisa documental, como destacam Marconi e Lakatos (2003), envolve a análise de documentos que podem ser oficiais ou produzidos por diversas instituições,

como relatórios, atas, registros escolares, leis e outros materiais que fornecem informações sobre o objeto de estudo.

Esse procedimento oportuniza acessar dados primários, muitas vezes produzidos por órgãos públicos, escolas ou outras entidades relacionadas, e é fundamental para entender as dinâmicas institucionais e políticas que afetam os alunos da EJA, especialmente os idosos. A pesquisa documental complementa a pesquisa bibliográfica ao fornecer um olhar mais direto e específico sobre a realidade estudada.

Por sua vez, a pesquisa de campo também é uma metodologia essencial para a produção de conhecimento. Diferente dos estudos teóricos, ela proporciona contato direto com o objeto de investigação, o que possibilita a coleta de dados reais e atualizados. Caracteriza-se pela observação direta dos fatos no seu ambiente natural, sem interferência da pesquisadora. Por meio de observações, entrevistas e interações com o ambiente estudado, é possível compreender melhor as dinâmicas sociais, culturais ou naturais que se pretende analisar (Gil, 2002).

Essa aproximação prática oferece informações que muitas vezes não estariam acessíveis apenas por fontes bibliográficas. Além disso, a pesquisa de campo possibilita a formulação de hipóteses mais precisas e fundamentadas, e enriquecer a análise e a interpretação dos fenômenos observados. Portanto, é uma etapa fundamental para quem busca resultados mais sólidos e relevantes em seus estudos acadêmicos ou profissionais.

Além dos procedimentos bibliográfico e documental, este estudo também incorpora a história oral como técnica de coleta de dados, quando da fase da pesquisa de campo. A história oral é especialmente relevante em pesquisas qualitativas direcionadas a compreender experiências vividas, memórias e significados atribuídos pelos sujeitos à sua trajetória de vida.

Parafraseando Freitas (2006), na reconstrução do passado, a linguagem auditiva — centrada no uso da voz — desempenha um papel essencial. É por meio do discurso que a memória revela o conjunto de símbolos e convenções criados e compartilhados socialmente. Além disso, a voz tem um valor próprio: suas variações de entonação atribuem sentidos ao conteúdo falado, transformam e, muitas vezes, ampliam seu significado para além do que foi literalmente dito.

No entanto, é justamente pela possibilidade de resgatar testemunhos negligenciados pela História oficial que o registro das reminiscências orais ganha destaque. No contexto da EJA, especialmente entre os/as idosos/as, essa prática assume um valor ainda maior, pois permite documentar vivências e perspectivas distintas — e muitas vezes silenciadas historicamente — sobre suas histórias de vida. Esses relatos, ignorados ou desprezados pelo discurso dominante, correm o risco de serem esquecidos, mas encontram na oralidade um caminho para permanecerem vivos na memória coletiva.

A História Oral privilegia, enfim, a voz dos indivíduos, não apenas dos grandes homens, como tem ocorrido, mas dando a palavra aos esquecidos ou “vencidos” da história. A história que, tradicionalmente, esteve voltada para os heróis, os episódios, as estruturas, Walter Benjamin responde que qualquer um de nós é uma personagem histórica (Freitas, 2006, p. 50).

A história oral possibilita que a pesquisadora vá além da superfície, explorando as experiências individuais no contexto social, cultural e político em que se inserem. No caso dos/as idosos/as na EJA, esse método pode revelar como fatores históricos e sociais influenciam suas trajetórias educacionais, como as dificuldades enfrentadas ao longo da vida e a resignificação que fazem da educação em um momento mais avançado de suas vidas.

Ademais, o uso de métodos como a entrevista é fundamental para capturar a complexidade da vivência desses sujeitos e as dinâmicas de aprendizagem nesse contexto. A escolha dessas técnicas, conforme destaca Silva (2012), reflete a busca por uma compreensão mais rica e detalhada das experiências e dos significados atribuídos pelos participantes à sua trajetória educacional.

A entrevista, como técnica de coleta de dados, se destaca por sua capacidade de explorar a percepção dos sujeitos, permitindo expressar seus sentimentos, desafios e aspirações. No caso das idosas na EJA, a entrevista pode revelar como esses indivíduos percebem a educação em suas vidas, os obstáculos que enfrentam devido à idade e as motivações que os levam a continuar seus estudos.

A técnica da entrevista, principalmente quando realizada de forma semiestruturada, viabiliza um contato mais próximo e flexível com as interlocutoras,

essencial quando se lida com populações que podem ter uma trajetória de vida e de aprendizagem muito distinta das de um público mais jovem.

A partir dessa prática, é possível identificar aspectos que não seriam revelados por meio de entrevistas, como, por exemplo, as dinâmicas de socialização entre os/as alunos/as ou a maneira como o ambiente escolar acolhe essas pessoas. Ao observar o cotidiano das aulas, a pesquisadora pôde perceber, de forma mais sutil, as relações de poder, os desafios de acessibilidade e o impacto das metodologias de ensino adotadas.

A adoção de múltiplos métodos qualitativos em uma investigação orientada pelo método crítico-dialético revela-se uma estratégia fundamental para alcançar uma compreensão ampla, profunda e contextualizada da realidade social. Ao articular pesquisa bibliográfica, documental e de campo, a pesquisadora amplia seu olhar, confere densidade teórica e sensibilidade empírica à análise dos fenômenos investigados.

A pesquisa bibliográfica e documental cumpre, nessa perspectiva, um papel essencial na construção do referencial teórico e na análise das diretrizes legais e institucionais que moldam as políticas direcionadas à EJA para as pessoas idosas. Estes procedimentos fornecem os subsídios necessários para situar o objeto da pesquisa no campo mais amplo das políticas sociais, permite identificar suas bases ideológicas, seus limites e possibilidades.

As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, possibilitam o acesso às experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos ao seu percurso na política estudada. Elas permitem que a pesquisadora dialogue com a realidade concreta, captando elementos subjetivos que dificilmente emergiriam por outros caminhos.

A inserção da História Oral como técnica de pesquisa vem reforçar essa abordagem, pois permite a valorização da memória e da voz dos sujeitos sociais, principalmente daqueles historicamente silenciados, como as idosas participantes da EJA. A História Oral não apenas resgata vivências, mas também contribui para a construção de narrativas que revelam as dimensões subjetivas e afetivas do processo educativo, ao mesmo tempo em que reafirma o caráter político do ato de lembrar e contar.

A combinação desses métodos, sob a orientação do método crítico-dialético, não busca neutralidade, mas sim o compromisso com a análise crítica da realidade, reconhece que toda produção de conhecimento é atravessada por posicionamentos

teóricos e políticos.

Trata-se, portanto, de uma abordagem que compreende a realidade como histórica e contraditória, e que vê na avaliação um instrumento de reflexão e de transformação social. Por fim, ao adotar esses métodos, o pesquisador valoriza a voz do sujeito, colocando-o como protagonista de sua própria história.

2.6.1 Delineamento da pesquisa

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de compreender o que já foi produzido sobre a temática da EJA voltada para a população idosa. Essa etapa é fundamental para a construção de uma base teórica consistente e para justificar a relevância do estudo.

Paralelamente, desenvolvemos uma pesquisa documental, com foco na análise de legislações, diretrizes e políticas públicas que tratam especificamente da EJA para pessoas idosas, bem como no levantamento histórico da instituição investigada.

No que se refere ao contato com os participantes, a apresentação da pesquisa e o convite à participação foram formalizados por meio de uma solicitação impressa, entregue pessoalmente a cada idosa, respeitando a sua autonomia para aceitar ou recusar o convite.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais, tendo como técnica principal a História Oral. Essa abordagem permite a escuta atenta das trajetórias pessoais dos/as idosos/as, valorizando suas memórias, experiências e significados atribuídos à vivência escolar na EJA. O relato oral torna-se, assim, uma ferramenta essencial para a reconstrução de histórias de vida que, muitas vezes, permanecem à margem da história oficial, daí a necessidade de conferir visibilidade às subjetividades e aos saberes construídos ao longo da vida.

Segundo Bertaux (2010), a história de vida é uma via metodológica que busca reconstruir a experiência humana por meio de narrativas pessoais, revela não apenas os acontecimentos vividos, mas também os significados que os sujeitos lhes atribuem. Ao privilegiar a escuta atenta e a subjetividade, essa técnica rompe com os modelos rígidos de investigação e valoriza a singularidade das trajetórias individuais, situadas em seus

contextos sociais, históricos e culturais.

No caso dos/as idosos/as da EJA, a história de vida permite compreender como a escolarização — interrompida ou negada durante décadas — reaparece na velhice como um projeto possível, carregado de desejo, resistência e transformação. Por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas em múltiplos encontros, os participantes são convidados a narrar suas vivências, permitindo à pesquisadora compreender os processos de exclusão educacional, os impactos do trabalho precoce, as relações familiares e os sentidos atribuídos ao retorno à escola em um momento tardio da vida.

Essa abordagem também contribui para reconhecer e valorizar as vozes de sujeitos historicamente invisibilizados pelas narrativas oficiais da educação. As histórias de vida dessas idosas revelam não apenas seus percursos escolares, mas também aspectos emocionais, sociais e culturais que atravessam sua relação com o saber. Assim, a técnica da história de vida se afirma como uma estratégia potente e sensível para compreender a complexidade da experiência humana, especialmente em contextos de educação popular e de justiça social.

Para responder à questão relacionada às práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA — especialmente quanto à sua adequação às necessidades e especificidades do público idoso/a, assim como às condições institucionais, estruturais e políticas que sustentam o funcionamento dessa modalidade de ensino — realizei uma entrevista com a coordenadora da EJA da escola onde a pesquisa foi conduzida. A escolha dessa interlocutora justifica-se por sua atuação direta na gestão do ensino noturno, o que lhe confere uma compreensão ampla sobre as ações pedagógicas desenvolvidas, os desafios enfrentados pela equipe e as condições ofertadas pela rede pública.

Portanto, ao aliar subjetividade e contexto social, a história de vida se consolida como uma estratégia potente na pesquisa qualitativa, especialmente quando o objetivo é compreender o ser humano em sua complexidade e historicidade.

2.6.2 Quadro Técnico – Entrevistas Semiestruturadas com Idosas e Idosos da EJA (História Oral)

O quadro técnico descreve as etapas para a realização de entrevistas em profundidade com idosas e idosos matriculados na EJA e utiliza a técnica da história oral. A metodologia compreende as trajetórias educacionais desses sujeitos por meio de relatos de vida, suas experiências, memórias e significados.

Quadro 1 - Passos para condução das entrevistas

PASSOS	DESCRIÇÃO	OBJETIVO
Passo 1 - Preparação do roteiro	Elaborar um roteiro com perguntas abertas que abordem a trajetória escolar, experiências de vida, motivações para retornar à escola, e percepções sobre a EJA.	Conduzir entrevistas ricas e espontâneas, explorando a experiência dos idosos e das idosas com profundidade e sensibilidade.
Passo 2 - Convite aos participantes	Convidar pessoalmente os participantes, explicando com clareza os objetivos da pesquisa. Apresentar os termos de consentimento, esclarecendo sobre a gravação da entrevista e o uso confidencial das informações.	Assegurar que as participantes estejam informadas e confortáveis com o processo de participação.
Passo 3 - Preparação do espaço	Reservar um local adequado na instituição que acolha os idosos, que seja confortável, silencioso e acessível. Organizar o ambiente com cadeiras dispostas de forma circular para favorecer a escuta e a troca.	Criar um ambiente acolhedor e sem distrações, promovendo a confiança e o engajamento dos entrevistados.
Passo 4 - Organização das entrevistas	Agendar entrevistas individuais, com respeito à disponibilidade e o ritmo dos idosos. Garantir que cada entrevista	Permitir uma escuta atenta e individualizada, com respeito ao tempo e às condições de cada participante.

	ocorra em um momento exclusivo.	
Passo 5 - Condução da entrevista	Manter uma postura empática e escutativa. Evitar interrupções e conduzir a conversa de maneira natural, com respeito às emoções e pausas.	Promover um ambiente seguro para a expressão pessoal e coleta de dados significativos.
Passo 6 - Registro e interpretação dos dados	Registrar as entrevistas por áudio (com consentimento) e realizar transcrições. Categorizar os dados buscar sentidos, memórias recorrentes e construções simbólicas sobre a educação.	Obter uma base sólida para análise qualitativa, com respeito à singularidade das narrativas.
Passo 7 - Encerramento e agradecimento	Encerrar cada encontro com um agradecimento sincero e oferecer a possibilidade de retorno dos resultados aos participantes.	Valorizar a contribuição das idosas e encerrar a entrevista de maneira respeitosa e humanizada.

2.6.3 Roteiro Técnico de Entrevista – Técnica da História de Vida com idosas e idosos da EJA

Este roteiro foi elaborado para orientar entrevistas semiestruturadas com idosos/as matriculados na EJA, utilizando a técnica da história de vida. A estrutura é flexível, permite que a entrevistadora siga o fluxo natural da narrativa das participantes, com respeito a suas memórias, ritmos e silêncios.

Quadro 2 - Roteiro das entrevistas

Bloco Temático	Objetivo	Perguntas Sugeridas
1. Apresentação e contexto atual	Criar vínculo e situar o participante no presente	<ul style="list-style-type: none"> • Como você se chama? • Poderia me falar um pouco sobre você? • Como está sendo sua vida atualmente?

2. Infância e juventude	Compreender o contexto familiar e educacional da infância	<ul style="list-style-type: none"> • Onde você nasceu e cresceu? • Como era sua família na infância? • Você estudou quando era criança? Por que parou?
3. Experiências de trabalho	Investigar relações entre trabalho e interrupção dos estudos.	<ul style="list-style-type: none"> • Com quantos anos você começou a trabalhar?
4. Trajetória educacional	Explorar o percurso escolar ao longo da vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Você já havia estudado antes de entrar na EJA? • Como foi a decisão de voltar a estudar na EJA?
5. Vivência atual na EJA	Entender como idosos e idosas vivem e percebem a experiência na EJA.	<ul style="list-style-type: none"> • O que representa para você estudar hoje? • O que mais gosta nas aulas? • Quais são os desafios?
6. Memória e identidade	Reconstruir significados atribuídos à educação e à vida.	<ul style="list-style-type: none"> • O que você aprendeu ao longo da vida fora da escola? • O que a escola representa na sua vida hoje?
7. Expectativas e futuro	Refletir sobre sonhos, projetos e sentidos do aprender.	<ul style="list-style-type: none"> • Você tem algum sonho agora que voltou a estudar? • O que espera conquistar com os estudos?
8. Encerramento e agradecimento	Fechar a entrevista de forma afetuosa e respeitosa.	<ul style="list-style-type: none"> • Você gostaria de dizer algo que não foi perguntado? • Posso entrar em contato caso precise complementar algo?

2.6.4 Seleção dos participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com idosos/as matriculados na EJA, que atualmente frequentam as aulas e vivenciam, em seu cotidiano, os desafios e significados do processo de escolarização na maturidade. Os participantes serão convidados a

compartilhar suas trajetórias por meio de entrevistas semiestruturadas, o que permite o registro e análise de suas experiências de vida a partir da perspectiva da história oral.

Em primeiro lugar, foi considerado o critério de participação ativa: as idosas e idosos devem frequentar as aulas regularmente, como forma de assegurar que suas experiências reflitam o contexto atual da EJA. Outro critério importante foi a valorização da diversidade do público, a fim de representar diferentes trajetórias e origens sociais.

Assim, houve uma atenção especial para a inclusão de idosas negras, um reconhecimento da importância de suas vivências específicas no cruzamento entre envelhecimento, raça e acesso à educação. Tal abordagem imprime a intenção de ampliar a compreensão sobre as desigualdades históricas que marcam o percurso escolar de mulheres negras no Brasil.

2.7 Análise dos dados

A análise dos dados qualitativos desta pesquisa será realizada por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Essa metodologia consiste em um conjunto de técnicas voltadas à interpretação das comunicações, sendo especialmente adequada para estudos que envolvem narrativas pessoais, como é o caso das entrevistas em profundidade com as idosas participantes da EJA.

A análise de conteúdo permite explorar tanto os significados (por meio da análise temática) quanto os significantes (por meio de procedimentos lexicais ou discursivos), na ajuda a possibilitar uma compreensão mais ampla dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências educacionais e de vida. Assim, a análise das entrevistas será orientada para identificar temas recorrentes, símbolos, emoções e construções de sentido expressas nas falas das idosas.

Como destaca Bardin (2016), o trabalho do analista pode ser comparado ao de um arqueólogo: cada narrativa, cada fragmento de memória ou expressão simbólica é um vestígio que revela aspectos do sujeito, de seu contexto e de sua trajetória. No caso desta pesquisa, os dados obtidos por meio da história oral serão tratados de forma cuidadosa, buscando compreender como os/as idosos/as constroem sentidos sobre a educação, o envelhecimento e a participação na EJA.

A análise, portanto, será orientada não apenas por critérios técnicos, mas também por uma escuta sensível e respeitosa das vivências compartilhadas, considerando a singularidade de cada trajetória e os significados atribuídos à experiência de retornar à escola na maturidade.

Ainda de acordo com Bardin (2016) a análise será desenvolvida em três etapas principais:

a) Pré-análise

Nesta fase inicial, será realizada a organização e leitura flutuante dos dados transcritos das entrevistas. O objetivo é obter uma visão geral do material, identificar ideias centrais, sensações predominantes e construir um corpus de análise coerente, selecionando os trechos mais significativos à luz dos objetivos da pesquisa.

b) Exploração do material

Essa etapa envolve a codificação dos dados e a categorização temática, ou seja, a identificação de unidades de sentido que se repetem ou se destacam nas narrativas dos participantes. Serão formadas categorias e subcategorias com base nas falas que abordem temas como: trajetória escolar, desafios enfrentados, motivações para estudar na velhice, significados atribuídos à educação e expectativas em relação ao futuro.

c) Tratamento dos resultados e interpretação

Por fim, os dados categorizados serão interpretados à luz do referencial teórico e do contexto sociocultural das participantes. A análise consiste em revelar sentidos profundos e subjetivos expressos nas falas, compreender como as idosas ressignificam sua experiência escolar, suas memórias de vida e o envelhecimento, dentro do espaço da EJA.

Ao utilizar a análise de conteúdo com base em entrevistas de história oral, a pesquisa pretende não apenas sistematizar os dados, mas também valorizar a

singularidade de cada relato, reconhecer a potência das vozes que, por muito tempo, foram silenciadas no campo educacional.

2.8 A Teoria Social Crítica: referência para a avaliação da política

O procedimento avaliativo será conduzido por uma análise dialética da realidade, em outras palavras, na perspectiva marxiana, a qual entende esta realidade como integralmente histórica e social, daí ser necessário, traduzi-la na sua totalidade, categoria ontológica que se coloca como a própria realidade social.

Melhor dizendo, Marx capta esta totalidade e descobre a lógica da estrutura burguesa. Como bem expõe Guerra (1995), a problemática do cotidiano é naturalizada, aceita e partilhada por todos e, embora, o conhecimento possa partir do senso comum, é preciso ultrapassá-lo, analisá-lo profundamente e ainda negá-lo, isto é, aprimorar, de modo a tecer novos conhecimentos, o que possibilita desconstruir preconceitos.

Podemos dizer que este processo supere o conhecimento formal-abstrato, que é desprovido de uma interpretação rigorosa das manifestações da questão social¹⁵, reproduzindo o contexto social tal como se apresenta de imediato, não sendo possível transitar da aparência para a essência. É viável transcrever Marx (1983, p. 17): “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado”

Para a realização do conhecimento científico é necessário que haja uma distância deste cotidiano, pois a aparência não representa a realidade concreta do fato, encerra uma pseudoconcreticidade, conforme Karel Kosik (2010) discorre em *Dialética do concreto*. A realidade imediata não é descartável, contudo, não dá conta do fenômeno.

Por isso, é relevante utilizar o instrumental técnico-operativo da pesquisa, ou seja, elaborar uma articulação teórica, na intenção de apreender de fato, o concreto real. Assim, realizada essa operação mental, chega-se ao concreto pensado que vai contra a

¹⁵ O termo questão social é utilizado tal como emprega Mota (2010, p. 35): “Sua emergência vincular-se-ia ao surgimento do capitalismo e à pauperização dos trabalhadores, e sua constituição, enquanto questão política, foi remetida ao século XIX, como resultado das lutas operárias, donde o protagonismo político da classe trabalhadora – à qual se creditou a capacidade de tornar públicas as suas precárias condições de vida e trabalho, expondo as contradições que marcam historicamente a relação entre o capital e o trabalho”.

esfera da pseudoconcreticidade. Porém, cabe destacar que a perspectiva dialética reconhece a provisoriedade da síntese, do desvendamento da realidade, haja vista o caráter histórico do conhecimento.

O enfoque parte da compreensão de que as relações sociais são determinantes nas condições de vida e, sendo assim, o objeto deste estudo, a volta às aulas da população idosa, com fundamento na Teoria Social Crítica, se vincula ao marxismo, também conhecido como materialismo histórico-dialético (Alcântara, 2023).

Em consonância com Silva (2012), a reflexão teórico-metodológica sobre a avaliação de políticas e programas sociais deve considerar a relação dialética entre duas dimensões essenciais: a técnica e a política. Nesse contexto, a avaliação é orientada tanto por uma intencionalidade — que representa sua dimensão política — quanto por um conjunto de procedimentos científicos que a qualificam como produtora de conhecimento.

Por ser parte integrante do processo das políticas públicas, a autora citada entende que a avaliação de políticas e programas sociais está inserida em uma dinâmica mais ampla, na qual toda política pública se configura como uma forma de regulação ou intervenção na sociedade.

Esse processo envolve a articulação de diferentes sujeitos sociais, portadores de interesses e expectativas distintas. As políticas públicas expressam um conjunto de ações, ou até mesmo de omissões do Estado, resultantes de decisões ou da ausência delas, sendo moldadas por disputas de interesses e condicionadas pelos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais de uma sociedade historicamente situada.

Toda política pública é tanto um mecanismo de mudança social, orientado para promover o bem-estar de segmentos sociais, principalmente os mais destituídos, devendo ser também um mecanismo de distribuição de renda e da equidade social que contém contradições (Silva, 2012, p. 90).

Nesse cenário, leva-se em consideração os interesses dos diversos sujeitos envolvidos, para promover sua participação ativa ao longo do processo avaliativo. Conforme destaca Silva (2012), a pesquisa avaliativa, sobretudo em contextos de políticas sociais, não se fundamenta na ideia de neutralidade, mas sim no

reconhecimento de que seus resultados são construções interpretativas, situadas histórica e socialmente.

Assim, as políticas sociais são frutos de múltiplos fatores, como a atuação de sujeitos, as especificidades das conjunturas políticas e econômicas, e as condições materiais e culturais que as atravessam. A avaliação, portanto, se dá em meio a disputas e interesses diversos, o que impossibilita alcançar um consenso pleno ou conclusões definitivas.

Para a autora, a pesquisa avaliativa deve integrar as dimensões técnica e política, como já foi citado, a fim de não apenas medir resultados, mas também interpretar os sentidos e impactos da política analisada a partir da realidade concreta dos sujeitos envolvidos.

A avaliação crítico-dialética, fundamento dessa pesquisa, direciona-se a uma abordagem que ultrapassa a análise superficial dos fatos, cuja intenção é compreender o que está oculto, revelar contradições e alcançar a essência da realidade por meio de uma postura crítica e reflexiva.

No caso das pessoas idosas na EJA, a avaliação crítico-dialética nos levará a conhecer profundamente não somente os efeitos, mas as causas das circunstâncias socioeconômicas dos sujeitos, o que já impede julgamentos ou reações conservadoras, num exercício constante de mostrar que somos inacabados e, aqui, é impossível não referenciar o patrono da educação brasileira:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade (Freire, 1987, p. 57).

Dessa maneira, avaliar a EJA com foco nos/as idosos/as, sob a ótica crítico-dialética, significa compreender a educação como um direito, e o processo avaliativo como uma construção coletiva, situada historicamente, que busca não apenas medir resultados, mas contribuir para a transformação social e a ampliação da cidadania.

Assim sendo, ao formar e educar a população idosa inseridos/das na EJA, é fundamental compreender que não se trata apenas de oferecer acesso à escolarização, mas de reconhecer trajetórias de vida, lutas e saberes que carregam. É inconcebível

pensar em cumprir o compromisso político e social com esses sujeitos sem demonstrar competência e sensibilidade na prática educativa. Embora um discurso politicamente comprometido possa ocorrer sem preparo técnico, sua concretização exige, necessariamente, conhecimento pedagógico e domínio metodológico.

A avaliação adotada neste estudo, portanto, busca uma compreensão mais ampla e situada das políticas públicas voltadas para a EJA com foco nas idosas, articulando tanto a dimensão técnica quanto a política. Essa perspectiva reconhece que o processo avaliativo é permeado por relações.

Para reforçar e, ainda no amparo em Silva (2013), o materialismo histórico-dialético possibilita uma aproximação progressiva com a realidade, de modo a permitir que se ultrapassem as aparências para alcançar a essência dos fenômenos avaliados. Aplicado à EJA, esse método torna-se uma ferramenta potente para revelar os obstáculos enfrentados pelas idosas no processo de escolarização, a contribuir para a construção de práticas mais inclusivas e transformadoras.

3 CAMINHOS PRETÉRITOS PARA ENTENDER O PRESENTE: HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS

A guerra, afinal, é tanto um meio de alcançar a soberania como uma forma de exercer o direito de matar. Se considerarmos a política uma forma de guerra, devemos perguntar: que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano (em especial o corpo ferido ou massacrado)? Como eles estão inscritos na ordem do poder? (Mbembe, 2018, p. 7).

A centralidade desta seção é a trilha das políticas sociais no mundo, desde os seus primórdios até os dias de hoje, momento em que nos deparamos com um modelo de Estado que reflete o passado, ou seja, um Estado mínimo para o social, cuja perspectiva individualista de cada qual por si, caracterizada pelo modelo liberal, atualmente se renova numa outra conjuntura por meio do neoliberalismo que, como explicam Dardot e Laval (2016, p. 24), para além de um outro ‘regime de acumulação’ compreende, “mais amplamente, outra sociedade”.

Quer dizer, as relações sociais são profundamente reestruturadas a partir de uma lógica de mercado e competição individualizada. Esse modelo impacta diretamente as políticas educacionais, entre elas a EJA, que muitas vezes acaba relegada a uma posição secundária, deixando seus sujeitos – jovens e adultos excluídos do sistema regular de ensino – vulneráveis a novas formas de precarização e desigualdade.

Na epígrafe, a referência a Mbembe (2018) nos convida a refletir sobre o lugar da vida, da morte e do corpo humano dentro da ordem do poder. Se, historicamente, a política pode ser entendida como uma forma de guerra, a ausência ou fragilidade das políticas sociais, especialmente no campo da educação, pode ser vista como uma prática de exclusão que marca corpos e vidas, a negar oportunidades e direitos fundamentais. O corpo que foi privado do acesso ao conhecimento e ao poder de transformação social torna-se um corpo marcado por uma política que, em vez de emancipar, reforça as desigualdades estruturais.

3.1 Contexto europeu: a vida antes do Estado social

A política social é um tema amplo e profundamente debatido nas ciências sociais, na ciência política e na economia política. A partir da década de 1980, o serviço social brasileiro também começou a desenvolver uma produção significativa e consistente sobre esse assunto (Behring, 2000).

Não podemos reduzir as políticas sociais a uma única visão. Elas podem ser interpretadas sobre vários enfoques, atravessar diversos caminhos de modo a articular política e economia, política com o Estado, forças sociais, crises econômicas e desenvolvimento do capitalismo (Faleiros, 2004).

As políticas sociais ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquistas dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos dos cidadãos (Faleiros, 2004, p. 8).

A industrialização ocorrida no início do século XVIII e início do XIX trouxe consigo graves problemas sociais, como pobreza urbana, más condições de trabalho e habitação inadequada. Tal contexto pressionou os governos a desenvolver políticas sociais para mitigar os efeitos negativos do rápido crescimento urbano e econômico.

Ao analisarmos esse contexto, constatamos que não é possível determinar com precisão o período exato em que as políticas sociais surgiram na Europa. Contudo, três eventos se destacaram de maneira significativa, marcando as primeiras iniciativas voltadas para atender às demandas sociais daquele período histórico. O nascimento das primeiras políticas sociais, podemos afirmar, elas convergem com a ascensão do capitalismo, da Revolução Industrial, das lutas de classe (Oliveira; Montefusco, 2017).

As condições de vida e de trabalho dos operários no início da Revolução Industrial, final do século XVIII e início do XIX, eram extremamente difíceis: longas e exaustivas jornadas de trabalho, ambientes insalubres, baixos salários, exploração do trabalho infantil e feminino, ausência de leis trabalhistas que regulamentassem essa nova relação de exploração, que ficava a cargo do capital.

Somando-se a isso, a vida fora das fábricas era tão penosa quanto dentro das manufaturas. Habitações precárias, doenças que acometiam os trabalhadores pela precariedade de saneamento e higiene, altos índices de mortalidade infantil, alimentação insuficiente e desestruturação familiar. Como podemos perceber, esse período foi marcado por profundas mudanças econômicas e sociais, mas também por uma série de desafios para a classe trabalhadora que terá a missão de construir, por meio da luta, os seus direitos sociais.

No feudalismo, a medida de riqueza era a terra. Os que não possuíam terras, os servos, viviam sob o domínio do senhor feudal e sustentavam essa sociedade que era baseada no privilégio de nascimento. Com o surgimento da classe burguesa ligada ao comércio, surge uma nova fonte de riqueza, o dinheiro, que aos poucos irá substituir a riqueza baseada exclusivamente na terra (Huberman, 2013).

No modo de produção feudal a sociedade se organizava em torno da economia de subsistência. A família extensa se planejava de tal modo em que todos contribuíam para o seu próprio sustento. O servo, proprietário dos meios de produção, era preso à terra e vinculava-se ao senhor feudal, dono da terra, por meio de laços de submissão e proteção, principalmente militar.

A satisfação de alguma necessidade como a esmola, o asilo e certos cuidados com a saúde, era por meio de associações comunais, principalmente as ligadas à Igreja, entidade com extremo poder e riqueza na Idade Média. Havia um Código Civil que submetia a prole a sustentar os pais na velhice e na doença (Faleiros, 2000).

À proporção que o modo de produção capitalista se desenvolvia, essa família extensa foi desintegrada. O servo foi destituído dos meios de produção, que passam a ser do capitalista. O indivíduo é contratado por aquele e está ligado a ele, para manutenção da sua sobrevivência, e não mais ao grupo familiar, onde o sustento era responsabilidade de todos (Faleiros, 2004).

Na forma atual de organização da produção, o indivíduo sobrevive através de um emprego independente e as formas de vida não lhe dão condições de cuidar de velhos e doentes, pois deve viver para trabalhar (e não trabalhar para viver) (Faleiros, 2004, p. 13).

A eclosão do capitalismo em paralelo à intervenção do Estado na garantia de

benefícios e serviços, não substituiu a família. Remodelou novas “condições econômicas e sociais, que mudaram profundamente a vida da família trabalhadora” (Faleiros, 2004). Agora, os indivíduos sobrevivem por meio de seu emprego independente se as condições de vida permitem ou não o cuidado dos mais velhos e doentes.

Usurpadas de suas terras, as camponesas foram sendo expulsas do campo e obrigadas a vender sua força de trabalho para nas fábricas que ofereciam árduas condições de trabalho, longas jornadas, condições insalubres, baixos salários, trabalho infantil e de mulheres, com menores salários.

Àquelas que não foram incorporadas pelo mercado de trabalho, fez-se uma legislação repressiva. Quem não trabalhava era considerado vagabundo. Foi proibido dar esmolas a mendigos que eram açoitados pelas autoridades e até condenados à morte por coação ao trabalho (Faleiros, 2000).

Paralelamente, quem não podia trabalhar, era acolhido pela Igreja, por meio das paróquias, mas de acordo com o interesse da classe dominante. As caixas de socorro, como eram chamadas essa ajuda, tratava-se de um remédio contra a vagabundagem. O objetivo era ajudar quem, temporariamente, precisava de socorro, até ficar apto para voltar à labuta. Quando se tornavam capazes, eram enviados ao trabalho com salários inferiores. E os que eram considerados incapazes recebiam uma ajuda baseada no critério de classe (Faleiros, 2000).

Havia uma distinção entre os pobres merecedores e não merecedores. Os primeiros eram aqueles incapacitados de trabalhar ou nobres empobrecidos. Estes recebiam um auxílio e era assegurado algum tipo de assistência mínima baseada no dever da moral cristã de ajuda ao próximo merecedor de ajuda. Os segundos possuíam condições ao trabalho, ainda que mínimas. Tais determinações se inseriam nas Leis dos Pobres elisabetanas, na Inglaterra, entre o período 1531 e 1601 (Behring, Boschetti, 2016).

O indivíduo era julgado culpado de sua situação, legitimando-se essa ideologia por critérios morais, de uma moral natural. Como se o fato de existir pobres e ricos fosse um fenômeno natural e não resultado de um tipo de produção. (Faleiros, 2000, p. 14).

As sociedades pré-capitalistas assumiam alguma responsabilidade social, não com o objetivo de garantir o bem comum, mas sim para manter a ordem social e punir a vagabundagem. As leis inglesas (Estatuto do Trabalhador, de 1349, Estatuto dos Artesãos, de 1563, Leis dos Pobres elisabetanas, entre 1531 e 1601, Lei de Domicílio, de 1668, *Speenhamland Act*, de 1795), constituídas no período anterior à Revolução Industrial, nascem como um “código coercitivo do trabalho e seu caráter era punitivo e repressivo e não protetor” (Castel *apud* Behring; Boschetti, 2016).

Castel sinaliza que essas regulamentações, que se espalham pela Europa no período que antecedeu a Revolução Industrial, tinham alguns fundamentos comuns: estabelecer o imperativo do trabalho a todos que dependiam da sua força de trabalho para sobreviver; obrigar o pobre a aceitar qualquer trabalho que lhe fosse oferecido; regular a remuneração do trabalho, de modo que o trabalhador pobre não poderia negociar formas de remuneração; proibir a mendicância dos pobres validos, obrigando-os a se submeter aos trabalhos oferecidos (Boschetti; Behring, 2016, p. 48).

Enquanto as leis anteriores às Leis dos Pobres orientavam o trabalhador a aceitar qualquer trabalho a qualquer valor, a lei *Speenhamland*, de 1795, difere um pouco das outras por dar minimamente a chance de o trabalhador negociar o valor da sua força de trabalho. A Nova Lei dos Pobres, de 1834, já na era do desenvolvimento capitalista, o “primado liberal do trabalho como única fonte de renda”, a rasa assistência aos pobres é relegada à filantropia (Behring; Boschetti, 2016).

Se as legislações sociais pré-capitalistas eram punitivas, restritivas e agiam na intersecção da assistência social e do trabalho forçado, o abandono dessas tímidas e repressivas medidas de proteção no auge da Revolução Industrial lança os pobres a servidão da liberdade sem proteção, no contexto de plena subsunção do trabalho ao capital, provocando o pauperismo como fenômeno mais agudo decorrente da chamada questão social (Behring; Boschetti, 2016, p. 51).

Na segunda metade do século XIX, a exploração da força de trabalho reagia contra o trabalho exaustivo. A luta de classe irá expor a questão social, que se tornará cada vez mais impactante. De acordo com Potyara Pereira (2008), a questão social refere-se às ações do Estado diante das demandas e necessidades coletivas da sociedade, especialmente a partir do momento em que este assumiu um papel progressivamente mais interventor.

Temas como jornada de trabalho e o valor da força de trabalho passam a fazer parte da luta da classe trabalhadora que usa a greve, principalmente, para barganhar os seus direitos sociais. A burguesia reage cobrando do Estado a repressão a esses movimentos crescentes.

As primeiras legislações trabalhistas “podem ser compreendidas como precursoras do papel que caberá ao Estado na relação com as classes e os direitos sociais no século XX” (Behring; Boschetti, 2016, p. 56). Daí a importância de discutirmos no próximo item a origem e a função do Estado.

3.2 A função do Estado: concepções e modelo no movimento histórico

Com a decadência da sociedade feudal, a partir do século XI, ocorrerá a centralização do poder nas mãos do rei, a concretizar-se em períodos diferentes da Europa. Em Portugal, por exemplo, começou no século XII, com a Dinastia de Borgonha e se consolidou na Dinastia de Avis. Na França e na Inglaterra, esse processo começou no século XV.

O surgimento dos Estados Nacionais e o fortalecimento das Monarquias Nacionais deram início a debates sobre o papel e as funções do Estado. Nesse contexto, surgiram alguns teóricos que tiveram essa função definidora e sobre os quais iremos discorrer na sequência.

Para Maquiavel (1469-1527), em sua obra *O Príncipe* (1532), buscou exercer o poder político de maneira racional por meio do Estado. O papel deste seria central para a manutenção do poder e da ordem. Ele acreditava que o Estado deve ser forte e eficiente, capaz de garantir a estabilidade política e a segurança. A obra de Maquiavel é inovadora por não considerar o governante um enviado de Deus e nem tampouco que deveria prestar conta ao divino.

As qualidades como piedade, temperança e clemência não eram consideradas virtudes governamentais. Ele valorizava a sabedoria, mas apenas quando associada à malícia e reforçada pela força, de forma a evidenciar seu distanciamento da moral cristã e dos preceitos religiosos (Pereira, 2011).

O governante tem como principal objetivo a preservação do poder, e para isso,

deve ser pragmático, de maneira a utilizar qualquer meio necessário, inclusive ações imorais, se for para o bem do Estado.

Maquiavel enfatiza também que um soberano precisa ser temido para manter o apoio do povo e evitar revoltas. “Daqui nasce uma questão: é melhor ser amado ou temido? Na minha opinião, conviria ser ambas as coisas. Dada, porém, a dificuldade de preencher alguém esse duplo requisito, o mais vantajoso é ser temido.” (Maquiavel, 2019, p. 100).

Já em Thomas Hobbes (1588-1679), em seu livro *Leviathan* (1651), o Estado começou a ser efetivamente visto como uma criação artificial, distinta da natureza, e, portanto, separado tanto da figura do governante quanto da função de governar (Pereira, 2011).

A função principal do Estado é garantir a paz, a segurança e a ordem social. Ele argumenta que os indivíduos, por medo da violência e em busca de proteção, concordam em formar uma espécie de contrato social, no qual abrem mão de suas liberdades naturais em favor de um Estado soberano. Esse Estado, que Hobbes chama de "Leviatã", detém o poder absoluto para impor leis e manter a paz (Behring, 2000).

O período de meados do século XIX até a terceira década do século XX é marcado pelo predomínio do liberalismo como sustentação ideológica do Estado e tem como “principal sustentáculo: o princípio do trabalho como mercadoria e sua regulação pelo livre mercado” (Behring; Boschetti, 2016).

O liberalismo nasce para que se contrapusesse ao Antigo Regime e, segundo Silva (2011), o pai do liberalismo político, John Locke (1632-1704), ao escrever o *Segundo Tratado sobre o Governo* (ou *Segundo Tratado do Governo Civil*) (1689), defende que a função do Estado é proteger os direitos naturais dos indivíduos, especialmente a vida, a liberdade e a propriedade e que o papel do governo é proteger esses direitos.

Locke concorda com a ideia hobbesiana de que os homens se unem na sociedade política para se defenderem da guerra de uns contra os outros. Mas ao contrário de Hobbes, possui uma visão mais positiva do estado de natureza, no qual os seres humanos vivem de maneira relativamente pacífica, guiados pela razão.

No entanto, ainda existem conflitos sobre a propriedade e a justiça, o que leva os

indivíduos a formar um governo para garantir uma proteção mais eficiente desses direitos. “A presença do tema da propriedade induz uma clivagem diferenciada à discussão, já que há uma clara associação entre poder político e propriedade, sendo esta a base da sociedade justa e igualitária” (Behring, 2000, p. 3).

Para Bobbio (2004) quando o governo viola esses direitos, coloca-se em estado de guerra contra seu próprio povo, que, a partir desse momento, deixa de ter qualquer obrigação de obediência e passa a ter o direito à resistência. Do ponto de vista jurídico, o direito de resistência é considerado um direito secundário, assim como as normas secundárias que protegem as normas primárias. Esse direito é acionado em um momento posterior, quando os direitos fundamentais de liberdade, propriedade e segurança, que são direitos primários, são violados.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em sua obra *Contrato Social* (1762) acrescenta questões que até então não tinham sido debatidas por seus antecessores. Inclusive, tais ideias influenciaram movimentos como a Revolução Francesa (1789). Para Rousseau, a sociedade formada pelos homens, a sociedade civil é imperfeita e foi corrompida pela propriedade, que é resultado da ganância do homem que quer apenas proteger os seus próprios interesses (Behring, 2000).

A função do Estado é garantir a liberdade e a igualdade entre os cidadãos, promovendo o bem comum. Rousseau acredita que a sociedade civil, com a criação de leis e governos, deve proteger os indivíduos das injustiças e abusos que surgem no estado de natureza. Argumenta que os indivíduos devem se submeter à vontade geral, ou seja, à vontade coletiva do povo, que busca o bem comum.

O contrato social é um acordo no qual cada cidadão renuncia a seus interesses particulares em favor da comunidade, de forma a garantir a verdadeira liberdade (Behring, 2000). “A solução para as desigualdades social e política deve vir do Estado, cujo poder emana do seu povo, dentro da cidadania” (Behring, Boschetti, 2016, p. 58).

Para Rousseau, a verdadeira liberdade não é fazer o que se quer, mas sim viver de acordo com as leis que a comunidade, democraticamente, impôs a si mesma. O Estado, nesse sentido, tem o papel de expressar e aplicar a vontade geral e proteger a igualdade entre os indivíduos. Dessa forma, ele não é uma entidade opressora, mas uma instituição que organiza a sociedade de maneira justa e equilibrada (Behring, 2000).

A sociedade civil, para Rousseau, é imperfeita: foi corrompida pela propriedade, e é produto da voracidade do homem, obra do mais rico e poderoso, que quer proteger seus interesses próprios. Assim, o Estado foi até aquele momento uma criação dos ricos para preservar a desigualdade e a propriedade, e não o bem comum (Behring; Boschetti, 2016, p. 58).

A consolidação política e econômica do capitalismo nos séculos XVIII e XIX acrescentou outras visões sobre o papel do Estado, sociedade civil e bem-estar. No período de formação do Estado moderno, os pensadores o enxergavam como um mediador e agente de civilização (Behring, 2000).

Enquanto John Locke reivindicou a função do Estado dentro do liberalismo político, como já foi citado em parágrafos anteriores, Adam Smith pensou a economia e a sociedade. Mas em ambos, o liberalismo é gestado para se contrapor ao Antigo Regime, ou seja, é a contraposição da limitação do poder estatal contra o poder absoluto dos reis. O Estado contemporâneo vai ser erguer a partir dos princípios liberais, sendo, por natureza, um Estado liberal-burguês (Silva, 2011).

O papel do Estado, uma espécie de mal necessário na perspectiva do liberalismo, resume-se a fornecer a base legal com a qual o mercado pode melhor maximizar os benefícios dos homens. Adam Smith criticou duramente o Estado intervencionista e o Estado mercantilista, mas não defendeu sua extinção. Ao contrário, reafirmava a necessidade da existência de um corpo de leis e ação do Estado que garantisse maior liberdade ao mercado livre (Behring; Boschetti, 2016, p. 57).

No amparo de Behring (2000), em sua obra principal, *A Riqueza das Nações* (1776), Adam Smith defende que o governo deveria ter um papel limitado e deixar que o mercado funcione de acordo com suas próprias leis. No entanto, Smith não era completamente contrário ao Estado. Ele acreditava que o governo tinha responsabilidades importantes, divididas em três funções principais: Defesa Nacional, Justiça e Ordem Interna, Obra e Infraestrutura.

A primeira e mais importante função do Estado é proteger o país de ameaças externas. A segurança nacional era crucial para garantir que a nação pudesse se desenvolver e prosperar sem interferência estrangeira. O Estado também deveria, em segundo lugar, assegurar um sistema de justiça que protegesse os direitos de propriedade e resolvesse conflitos entre cidadãos. Para Smith, um sistema de justiça

eficiente era fundamental para manter a ordem social e permitir que as trocas e transações econômicas ocorressem de forma justa. Por fim, Smith defendia que o Estado deveria investir em infraestrutura, como estradas, pontes e sistemas de drenagem, pois essas obras eram benéficas para a sociedade como um todo e dificilmente seriam providas pelo setor privado, já que não seriam lucrativas para investidores individuais.

Trata-se, portanto de um Estado mínimo, sob forte controle dos indivíduos que compõem a sociedade civil, na qual se localiza a virtude. Um Estado com apenas três funções: a defesa contra os inimigos externos; a proteção de todo o indivíduo de ofensas dirigidas por outros indivíduos; e o provimento de obras públicas, que não possam ser executadas pela iniciativa privada (Behring, 2000, p. 5).

De acordo com Moreira (2021), transição do Estado liberal para o Estado social não representa uma ruptura, mas uma evolução na função estatal, ao incorporar elementos de proteção social sem abandonar os princípios liberais. O Estado liberal, caracterizado pela mínima intervenção na economia e na sociedade, buscava garantir as liberdades individuais e a propriedade privada. No entanto, as desigualdades sociais e as condições de vida da classe trabalhadora no final do século XIX evidenciaram a necessidade de uma atuação mais ativa do Estado para assegurar direitos sociais e promover o bem-estar coletivo (Moreira, 2021).

O advento das políticas sociais foi gradual e em diferentes períodos entre os países. Isso se relaciona com a organização e pressão da classe trabalhadora e do grau de desenvolvimento das forças produtivas. Behring e Boschetti apontam o final do século XIX como período em que o “Estado capitalista passa a realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada e sistematizada e com caráter de obrigatoriedade” (Behring; Boschetti, 2016, p. 64).

Tal mudança de paradigmas do Estado liberal, ocorreu devido a processos políticos e econômicos. Com a industrialização, ocorre o crescimento do movimento operário, que passa a lutar para ter seus direitos políticos e sociais reconhecidos. A concretização dessa luta por direitos introduziu, inicialmente, políticas sociais na Alemanha em 1883, quando há o reconhecimento público, por parte do Estado, de que a incapacidade de trabalhar devido à idade avançada, doença ou desemprego, deveria ser protegida (Anunciação, 2012).

Na França, o “Estado-providência” desponta em 1898, com a homologação da primeira lei para cobrir acidentes de trabalho em que o Estado se vê na obrigação de conceder determinados direitos trabalhistas.

Ao analisar a origem da intervenção estatal nas políticas sociais, Pierson (1991:110) reconhece que o desenvolvimento variado entre as nações, tanto em termos de alcance, critérios de gastos, constituição de fundos, quanto de impactos sociais e políticos, dificulta o estabelecimento de um padrão único. Mas o autor aponta as iniciativas que indicariam as situações da intervenção estatal em período de predomínio do liberalismo (Behring; Boschetti, 2016, p. 66).

É importante citar aqui também dois fatores relevantes: a Revolução Russa de 1917, momento em que o capital teve uma atitude mais defensiva frente ao movimento operário e o advento do fordismo, que deu maior poder coletivo aos trabalhadores (Behring, 2000).

Em concordância com Ferreira (2017), nota-se que, frente aos avanços do movimento operário, a burguesia internacional se sentiu pressionada a atender a algumas demandas da classe trabalhadora, a fim de evitar movimentos revolucionários semelhantes aos da Rússia.

O fordismo é um modelo de produção em massa que foi desenvolvido por Henry Ford no início do século XX, especialmente a partir de 1913, quando introduziu a linha de montagem em suas fábricas de automóveis nos Estados Unidos. Esse sistema revolucionou a produção industrial e é caracterizado por alguns pontos principais, tais como: produção em massa, linha de montagem, padronização das peças, redução dos custos e aumentos dos salários.

O fordismo causou grande impacto na sociedade, pois tornou produtos antes considerados de luxo, como automóveis, acessíveis a uma parcela maior da população, com acessibilidade aos bens de consumo. Introduziu um ritmo intenso e repetitivo que gerava ganhos de produtividade, mas também críticas por reduzir a autonomia dos trabalhadores e gerar desgaste físico e mental, ou seja, acarretou uma mudança no padrão de trabalho. Foi a base para o capitalismo industrial, por ter influenciado a industrialização global, sendo adotado em diversos setores para além da fabricação de automóveis.

O mercado passa cada vez mais a ser liderado por grandes monopólios que

surtem com investimentos massivos dos bancos, daí decorre uma verdadeira fusão entre o capital financeiro e industrial. Essas grandes empresas atravessam uma concorrência intercapitalista que ultrapassa as fronteiras das grandes potências e leva à eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e, posteriormente, à Segunda Grande Guerra (1939-1945) (Behring; Boschetti, 2016).

Mas, de acordo com Anúnciação (2012), o fator principal que direcionou as elites a reconhecerem os limites do mercado e mudar os rumos da política econômica, foi a Crise de 1929 ou Grande Depressão, que levou a maior crise do capitalismo até hoje. O comércio mundial é reduzido a um terço do que era antes. Começou com a quebra da Bolsa de Nova York (EUA) e se alastrou pelo mundo capitalista, ficando a União Soviética de fora dessa crise. Ocorre uma insegurança e desconfiança em relação aos pressupostos do liberalismo econômico que poderiam estar errados.

Uma das alternativas que se apresentou à Crise de 1929 foi o desenvolvimento de regimes fascistas. O capitalismo às vezes se veste de regimes autoritários, como o nazifascismo¹⁶, para defender o capital. Outra alternativa, em oposição à primeira, era o socialismo da União Soviética. Essa tensão entre fascismo, liberal-burguesia e socialistas teve como solução a Segunda Guerra Mundial. A vitória dos Aliados, bloco que incluía também a União Soviética, foi decisiva para a derrota dos regimes totalitários.

Naquela época, estavam em disputa econômica e territorial três grandes projetos – dois no campo da burguesia (o fascismo e o projeto liberal reformista) – e o projeto socialista, já nesse momento sob a condução de Stálin. A humanidade saiu da guerra quente e adentrou na guerra fria, com o contraponto entre socialismo (realmente existente) e a democracia liberal-burguesa nos seus vários formatos. (Behring, Boschetti, 2016, p. 70)

Após o final da Segunda Guerra Mundial é que o sistema de proteção social aos indivíduos se generalizou na Europa. Se uma pessoa perdesse sua fonte de renda, por exemplo, o sistema de seguridade social garantia serviços de benefícios do Estado ao cidadão, desde seu nascimento até sua morte, a partir de contribuições especificadas

¹⁶ O conceito de nazifascismo segundo a filósofa Marilena Chaui (1994) está relacionado ao entendimento crítico dos regimes totalitários europeus do século XX. Chaui define o nazifascismo como um fenômeno político marcado por um nacionalismo extremo, racismo, autoritarismo e negação das liberdades democráticas, associado a práticas de dominação e eliminação sistemática de grupos considerados "inimigos" do Estado.

em lei. Tratava-se do *Welfare States* ou Estado do *Bem-Estar Social*. “O Estado garante ao cidadão a oportunidade de acesso gratuito a certos serviços e a prestação de benefício mínimo a todos” (Faleiros, 2004, p. 20).

O acesso geral a esses direitos como saúde, educação e à justiça que passa a existir na Europa é respaldado por uma longa legislação que é justificada em nome da cidadania. “O cidadão é um sujeito de direitos sociais que tem igualdade de tratamento perante as políticas sociais existentes” (Faleiros, 2004, p. 20).

Os direitos sociais ganharam destaque na Europa, influenciados pelo desejo de reconstruir sociedades devastadas pela Segunda Guerra Mundial, e prevenir novas crises, como a de 1929. A consolidação destes direitos foi marcada por reformas significativas e a criação de instituições voltadas ao bem-estar social. A seguir, iremos discutir como se deu esse processo de consolidação dos direitos sociais nos países centrais do capitalismo.

3.3 Consolidação das políticas públicas sociais nos países centrais do capitalismo

O mundo tinha acabado de sair da Segunda Guerra Mundial e entrava na Guerra Fria, período de intensa rivalidade política, econômica e ideológica entre os Estados Unidos e a União Soviética, que se estendeu, aproximadamente, de 1947 a 1991. Esse conflito não envolve combates diretos entre as duas superpotências, mas teve como principal característica a disputa por influência global entre o sistema capitalista, liderado pelos EUA, e o sistema socialista, conduzido pela União Soviética.

Em um curto intervalo de tempo, viveu-se duas guerras mundiais, uma grande depressão econômica, fome, desemprego, fascismo e capacidade de destruição nunca vista antes. O medo de um novo conflito pairava na cabeça das pessoas (Huberman, 2013).

A União Soviética saiu da Segunda Guerra fortalecida e mostrava-se cada vez mais robusta, não só na capacidade militar, tendo derrotado o exército alemão, mas também no aspecto econômico. Ficou de fora da crise capitalista de 1929, passou a ser admirada não apenas pelos trabalhadores do mundo, de modo a influenciar diversos

movimentos do proletariado, ainda por intelectuais, artistas que expressaram publicamente sua admiração pelo socialismo, pois viam no modelo soviético uma possibilidade para a superação das desigualdades sociais.

O capitalismo precisava mudar. Era um momento de reconstrução, de garantir a segurança, os empregos e a paz tão almejados. Para isso era necessário reformular o modelo econômico capitalista, dar a ele um outro olhar, não mais sob a ótica do liberalismo, que havia levado a Crise de 1929, mas sob outro paradigma (Huberman, 2013).

As políticas sociais no mundo do capital se consolidam após a Segunda Guerra Mundial, quando começa a fase mais madura do capitalismo. Essa fase é marcada também pela Crise de 1929, maior crise do capitalismo até hoje, que teve até então, como base ideológica, o liberalismo ortodoxo.

As ideias do liberalismo de Adam Smith começam a perder espaço para novas concepções de como o capital deveria ser conduzido. Nesse momento surgem novas ideias como as de John Maynard Keynes, um dos economistas mais influentes do século XX (Behring; Boschetti, 2016).

No seu livro, *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*, publicado em 1936, Keynes defende a intervenção do Estado na economia para fomentar a produção. Ele defendia que a solução para a crise deveria ser por vias democráticas e propunha uma mudança da relação do Estado com o sistema produtivo, de maneira a romper, parcialmente, com o liberalismo. Ele procura saídas para a crise do capital dentro do próprio capitalismo (Behring; Boschetti, 2016).

Segundo Mankiw (2015), a lógica keynesiana aponta que os mecanismos de mercado, sozinhos, não seriam suficientes para garantir o pleno emprego, especialmente em momentos de crise econômica, como a Grande Depressão. Nesse contexto, a intervenção estatal torna-se indispensável para estabilizar a economia e corrigir falhas de mercado, como o desemprego involuntário.

Mankiw também reforça que o ajuste automático dos preços e salários não asseguraria a recuperação econômica em situações de recessão prolongada. Assim, a atuação do governo, por meio de políticas fiscais expansionistas, como o aumento dos gastos públicos, seria fundamental para estimular a demanda agregada, reduzir o

desemprego e promover maior estabilidade econômica e social.

Keynes via o investimento público em setores estratégicos como infraestrutura, educação e saúde como essenciais para o crescimento econômico de longo prazo. Esses setores muitas vezes não recebem investimentos especializados do setor privado, que podem se preocupar mais com o lucro a curto prazo. O Estado, então, desempenha o papel de especialista do investimento de longo prazo, a fim de garantir que a economia tivesse uma base sólida para o seu melhor desempenho e crescimento.

A função do Estado é assegurar a estabilidade econômica e o pleno emprego, para intervir ativamente na economia quando necessário. Keynes via o governo como um agente central no combate às crises econômicas e na promoção do bem-estar social, a corrigir falhas do mercado e estimular para suavizar as flutuações do ciclo econômico. A intervenção estatal, para Keynes, não foi um substituto para o mercado, mas um complemento necessário para afiançar que o sistema econômico funcionasse de maneira mais eficiente e equilibrada (Behring; Boschetti, 2016).

Além da conjuntura econômica, ainda eram importantes condições culturais e políticas nessa nova fase do capitalismo maduro. Isso seria feito por meio do novo modelo de consumo, que se aliou com ao fordismo, com o consumismo voltado para as massas. O movimento operário deixa de lado um projeto mais radical para conquistar direitos sociais, viabilizados pelas políticas sociais (Behring; Boschetti, 2016).

Existiu, naquele momento, final do século XIX, uma melhoria de vida da classe trabalhadora fora das fábricas.

Com acesso ao consumo e ao lazer que não existiam no período, bem como uma sensação de estabilidade no emprego, em um contexto de pleno emprego keynesiano, diluindo a radicalidade das lutas e levando a crer na possibilidade de combinar acumulação e certo níveis de desigualdade (Behring; Boschetti, 2016, p. 89).

Ao mesmo tempo, com o projeto de reforma do socialismo e após a denúncia dos crimes de Stalin em 1956, a esquerda revolucionária perde sua identidade. Essa capacidade de regeneração do capitalismo com base keynesianismo-fordismo deu o pontapé aos anos de ouro do capitalismo, embora sua duração tenha sido limitada, tendo seu esgotamento ocorrido na segunda metade dos anos 1960.

Esse período dos anos de ouro do capitalismo inaugurou o já citado Estado de bem-estar social. Esse conceito refere-se a políticas e programas governamentais voltados para a proteção social e a redução das desigualdades, por meio da oferta de serviços públicos como saúde, educação, seguridade social, e assistência social. Mas que, ainda segundo os autores, não representou o direito social à propriedade e manteve o domínio das velhas oligarquias.

Nos países pobres periféricos não existe o *welfare state* nem o pleno um pleno keynesianismo em política. Devido a profunda desigualdade de classe, as políticas sociais não são de acesso universal, decorrentes do fato. São políticas categoriais, isto é, tem como alvo certas categorias específicas da população, como trabalhadores (seguros), crianças (alimentos, vacinas), desnutridos (distribuição de leite), certos tipos de doentes (hansenianos, por exemplo), através de programas criados a cada gestão governamental, segundo critérios clientelísticos e burocráticos (Faleiros, 2004, p. 28).

A intenção das políticas sociais estatais, do período de bem-estar social, não visava a melhoria da condição de vida dos trabalhadores ou dos cidadãos da sociedade em geral, mas estavam a serviço do capital, tornando-o exequível, onde este pudesse encontrar um terreno fértil para poder crescer e prosperar.

A questão passou a ser vista como estrutural. Até então, o desemprego era atribuído a preguiça, vagabundagem ou ao vício. O problema é que agora, na crise, havia um grande número de desempregados manifestando-se nas ruas e isso poderia ameaçar a ordem estabelecida (Faleiros, 2004).

O Estado se apresenta como gestor econômico de empresas, banqueiro, controlador da ordem, publicitário, mediador de conflitos, administrador de benefícios, assumindo funções de repressão, de direção da sociedade e de gestão econômica e social. Nestas funções ele não é estático e imutável, mas é atravessado pelos conflitos da sociedade, utilizando seu poder de articulação geral do processo para tornar os conflitos governáveis e previsíveis (Faleiros, 2004, p. 64).

Essa fase do bem-estar social só foi possível quando se consolidou, no pós-Segunda Guerra, a necessidade de uma regulação estatal para a diminuição dos efeitos da crise de 1929. Na prática, que medidas foram tomadas? Primeiramente, implementação de políticas keynesianas voltadas para promover o pleno emprego e estimular o crescimento econômico. Em segundo lugar, os serviços e políticas sociais

foram colocadas em prática para criar uma demanda e aumentar o mercado de consumo. Terceiro, um amplo acordo entre capital e trabalho e entre a esquerda e a direita. Este último ponto, só foi possível porque houve, por boa parte da classe trabalhadora, do abandono do projeto de socialização da economia (Behring; Boschetti, 2016).

Portanto, esse período da fase do bem-estar social pós-Segunda Guerra, em consonância com Pierson, citado por Behring e Boschetti, (2016), é chamado de idade de ouro das políticas sociais e é marcado por três elementos: a) crescimento do orçamento social em todos os países da Europa; b) o aumento da população idosa nos países capitalistas centrais, o que elevou os gastos com aposentadoria e saúde; c) crescimento de programas sociais no período.

O autor aponta que a ordem de adoção e expansão de programas sociais foi bastante similar em quase todas os países: primeiro a cobertura de acidentes de trabalho, seguida pelo seguro-doença e invalidez, pensões a idosos, seguro-desemprego e, por último, auxílio-maternidade; em relação à cobertura, os primeiros beneficiados foram os trabalhadores das indústrias estratégicas, seguidos pelos trabalhadores rurais, dependentes, trabalhadores autônomos, e, por último, a população como um todo (Behring; Boschetti, 2016, p. 92).

O que podemos perceber é que após a Segunda Guerra Mundial, as políticas sociais começaram a ganhar destaque e se expandiram no contexto Europeu. O Estado passa a ser o regulador das relações sociais e econômicas. Esping-Andersen (*apud* Behring; Boschetti, 2016) caracteriza três tipos de *Welfare State*. O primeiro, adotado nos Estados Unidos, Canadá e Austrália, modelo liberal que tinha como características:

Políticas focalizadas de assistência aos comprovadamente pobres, reduzidas transferências universais ou planos modestos de previdência; benefícios restritos à população de baixa renda; reforma social limitada pelas normas tradicionais liberais da ética do trabalho; critérios rigorosos para acesso aos benefícios e associados ao estigma e benefícios modestos (Behring; Boschetti, 2016, p. 99).

Nesse modelo o Estado encoraja o mercado a dar o mínimo, ao mesmo tempo subsidia esquemas privados de previdência.

O segundo modelo é o bismarckiano, desenvolvido pelo chanceler alemão Otto von Bismarck no final do século XIX, que é considerada um grande avanço para os padrões da época, segundo Oliveira e Montefusco (2017), principalmente, se comparado

à antiga Lei dos Pobres.

Bismarck inaugura através do seguro social, na Alemanha, o reconhecimento de que a pobreza no capitalismo é produto do próprio sistema de desenvolvimento predatório, e que para ser preservado, exige que o Estado proteja o trabalhador contra a perda de renda advinda de doenças, acidentes, envelhecimento, mortes prematuras, dentre outras contingências sociais (Oliveira; Montefusco, 2017, p. 28).

O sistema de Bismarck de seguridade social que serve de base para diversos sistemas de previdência social modernos. A ideia central desse modelo era garantir seguridade social e assistência médica para os trabalhadores, por meio de um esquema contributivo, em que o financiamento provém tanto dos trabalhadores quanto dos empregadores. Esse modelo foi predominante na Austrália, Alemanha e França.

O terceiro modelo, chamado de social-democrata, passa a ser adotado pelos países do Norte da Europa, como Suécia, Dinamarca e Noruega. É caracterizado por um forte papel do Estado na promoção de bem-estar e igualdade social. Esse modelo emergiu no século XX sob influência da social-democracia e tem como princípios centrais a universalidade, a equidade e a provisão de serviços públicos amplos e de alta qualidade para todos os cidadãos, independente de renda ou condição social (Behring; Boschetti, 2016).

Na década de 1960, o modelo keynesiano de política econômica, que defendia a intervenção do Estado na economia para corrigir instabilidades de mercado e promover o pleno emprego, começou a enfrentar questionamentos.

No entanto, à medida que o tempo passou, começaram a surgir problemas estruturais que desafiavam esse modelo. A economia global experimentou crises e crescentes taxas de inflação durante as décadas de 1960 e 1970. Isso foi acompanhado por uma desaceleração econômica e pelo fenômeno da estagnação, uma combinação de inflação alta e estagnação econômica que contradizia a teoria keynesiana, segundo a qual inflação e desemprego eram inversamente proporcionais (Huberman, 2013).

Essas dificuldades resultaram em uma série de críticas ao chamado “Estado de Bem-Estar Social” e ao “Estado agigantado”, em que o governo desempenhava papel central na economia e nas políticas sociais. Críticos afirmavam que o aumento do tamanho e da intervenção do Estado gerava ineficiências, aumentava a burocracia e

dificultava a inovação (Huberman, 2013).

De acordo com a conjuntura, abriu-se espaço para o fortalecimento de correntes neoliberais, que defendiam a redução do papel do Estado e o estímulo ao setor privado, bem como propunha políticas de austeridade e liberalização econômica. Esse movimento ganhou força a partir dos anos 1970, com a ascensão de líderes como Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos, levando ao que muitos chamam de fim da era keynesiana em favor de um modelo de mercado mais desregulado e privatizado (Huberman, 2013). O receituário neoliberal e seus desdobramentos é o mote da discussão que segue.

3.4 A era neoliberal e a política social: retrocesso do Estado social

Para compreensão do neoliberalismo, precisamos entender, primeiramente, os fatores que levaram à crise do modelo anterior, keynesiano-fordista, que havia gerado grande crescimento e pleno emprego. Os sinais dessa crise, conforme mencionado, ocorreram na década de 1960 e teve consequências devastadoras para as políticas sociais tanto no Brasil quanto no mundo.

Como argumenta Faleiros (2000, p. 187) o objetivo do neoliberalismo é de “mudar a estruturação do sistema de bem-estar social com a diminuição do papel do Estado e, principalmente, da garantia de direitos sociais, e a inserção dos dispositivos de manutenção da força de trabalho nos mecanismos lucrativos do mercado.”

Mas, finalmente, o que levou a crise do modelo keynesiano-fordista? Os críticos do intervencionismo estatal e do estado de bem-estar social, que faziam críticas a esse modelo desde o final da Segunda Guerra, na década de 1970, foram reconhecidos como brilhantes, inclusive laureados com o prêmio Nobel da economia, como o austríaco Friedrich August von Hayek (1974) e o norte-americano Milton Friedman (1976). Os neoliberais reclamavam que a proteção disponibilizada pelo Estado era uma ofensa à liberdade dos indivíduos e ao dinamismo da concorrência, base da prosperidade geral (Huberman, 2013).

Para eles o cerne da questão eram os sindicatos e o movimento operário que pressionaram o Estado por melhores salários e aumento dos gastos com políticas

sociais. O senhor Hayek concebe que a atuação dos sindicatos reduzia os níveis necessários de lucro das empresas, o que levava o Estado a emitir mais moeda para cobrir despesas com saúde, educação, transportes e habitação, áreas que não geram retorno financeiro. Esse aumento na emissão de moeda, segundo os defensores do neoliberalismo, desencadeia um processo inflacionário (Huberman, 2013).

Já Elaine Rossetti e Ivanete Boschetti (2016) trabalham o conceito de Ernest Mandel, na obra *O capitalismo tardio*, quer dizer, afirmam que essa fase tardia, também podendo ser chamada de madura, é o período de desenvolvimento pleno e de grandes possibilidades do capital, que deixou de ser civilizatório. O capitalismo não tem tendências ao equilíbrio, vive de crises que estão nas suas entranhas e que não há um limite para as taxas de lucro. Essa busca pelos superlucros gera um desenvolvimento desigual.

Durante a economia de guerra e a ascensão do fascismo, ocorreu uma acumulação de capital que pavimentou o caminho para os chamados "anos de ouro". Essa acumulação inicial, combinada com fatores como as condições políticas, o avanço tecnológico e o contexto da Guerra Fria, possibilitou a criação do *Welfare State*. Este, por sua vez, surgiu como um contraponto ao Estado socialista implementado no União Soviética.

No final dos anos 1960, Mendel já identificava alguns elementos de desenvolvimento que hoje são mais claros e nos ajudam a compreender melhor os anos 1980 e 1990 do século XX.

O forte deslocamento do trabalho vivo pelo trabalho morto; a perda ainda maior da importância do trabalho individual a partir de um amplo processo de integração da capacidade social do trabalho; a mudança da proporção de funções desempenhadas pela força de trabalho no processo de valorização do capital; a aceleração da inovação tecnológica com fortes investimentos em pesquisa (Behring; Boschetti, 2016, p. 115).

A automação acentua as contradições presentes no sistema capitalista e, dessa forma, surge a questão da maturidade do sistema capitalista, onde o desenvolvimento acelerado das forças produtivas entra em uma contradição cada vez maior com as relações de produção. Nesse contexto, a longa onda de expansão do capitalismo chega ao fim e inicia-se, a partir dos anos 1970, um período de estagnação que afetou as

políticas sociais. Chega-se ao fim da era keynesiana.

A crise capitalista dos anos 1970 levou as empresas a elaborarem estratégias globais em busca de vantagens competitivas. Nesse contexto, os Estados, especialmente os periféricos, viram sua soberania enfraquecida, enquanto os sistemas nacionais de bem-estar social enfrentaram pressão para se adaptarem ao processo global de acumulação de capital e aos desafios internos, como o desemprego, a crise fiscal e os interesses de grupos que buscavam lucrar com os fundos de garantia (Faleiros, 2000).

Enquanto a crise de 1930 impulsionou esforços para criar maior proteção social para os trabalhadores, a crise de 1970 gerou pressões no sentido oposto, de forma a promover maior insegurança para os trabalhadores em nome da estabilidade do sistema econômico. Isso demonstra que, em momentos de crise, as ações não seguem uma lógica mecânica, mas são moldadas pela correlação de forças em jogo (Faleiros, 2000).

Em 1980-82 despontou uma nova crise originada nos Estados Unidos. As soluções monetaristas indicavam a possibilidade de prolongar o cenário de recessão, à proporção que as alternativas enfrentavam o obstáculo de uma crise fiscal no Estado e o perigo de uma inflação descontrolada. (Behring, Boschetti, 2016).

As crises do capital são geradas pela superprodução que também é a raiz do problema da globalização. Essa superprodução vem da intensa competição entre os países em nível internacional e é acompanhada pela queda do consumo, pelo controle dos salários, ao mesmo tempo que os Estados permitem o financiamento de empresas de baixa produtividade reduzindo seus gastos (Faleiros, 2000).

Segundo Faleiros (2000), para enfrentar a concorrência internacional há a formação de acordos para a circulação de mercadorias e criação de blocos regionais como a Comunidade Econômica Europeia, Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA) - do qual fazem parte Estados Unidos, México e Canadá -, o Mercosul (Mercado Comum do Sul) - que tem com participantes Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai.

O que interessa a esses blocos econômicos é a livre circulação de mercadorias, mas é deixada de lado a carta de direitos sociais. “A Carta Social Europeia é que estabelece mais garantias contra a exploração da força de trabalho pelo capital.”

(Faleiros, 2000, p. 192)

O capital financeiro tornou-se desvinculado de fronteiras, utilizando fundos privados de previdência para ampliar os lucros por meio do mercado de capitais, incluindo movimentos especulativos com moedas e ações. Os ataques especulativos ao México em 1994, à Ásia em 1997 e à Rússia em 1998, que tiveram impactos profundos no Brasil, evidenciam a nova dinâmica da globalização do capital. Esse processo tem resultado em uma concentração brutal de riqueza em poucos países e grandes corporações, de modo a acentuar ainda mais as desigualdades sociais (Faleiros, 2000).

O ajuste fiscal, centrado na redução dos gastos sociais, tornou-se o pilar das políticas econômicas, acompanhado por altas taxas de juros, especialmente nos países periféricos, com o objetivo de reter e atrair capitais. Esse processo configura uma transferência de renda dos mais pobres para os mais ricos. No Brasil, em 1998, os juros da dívida atingiram 48% ao ano, sendo os principais responsáveis pelo déficit público (Faleiros, 2000).

Houve uma reação expressiva do capital diante da queda das taxas de lucro nos anos 1970. A década de 1980 foi marcada por uma transformação tecnológica e organizacional na produção, com foco em uma corrida pela inovação tecnológica para alcançar diferenciais de produtividade do trabalho como fonte de superlucros.

Essa mudança central resultou na geração de um desemprego crônico e estrutural. Tal desemprego levou a uma postura mais defensiva e corporativa por parte dos trabalhadores formais e a um amplo processo de desarticulação política da resistência operária e popular. Assim, enfraqueceu significativamente o poder de mobilização dos trabalhadores, considerados, na visão neoliberal, como excessivamente privilegiados e protegidos pelos direitos sociais (Behring, Boschetti, 2016).

Com isso, a recuperação das taxas de lucro desvinculou-se do crescimento econômico e do pleno emprego, pilares dos pactos sociais de décadas anteriores, e instaurou um período de recessão para os trabalhadores, caracterizado por uma correlação de forças políticas e sociais desfavoráveis à classe operária (Behring, Boschetti, 2016).

Empresários e seus representantes políticos pressionavam o Estado por medidas que, em sua visão, resolveriam de forma definitiva o problema, na intenção de restaurar

as taxas de crescimento e de lucro aos patamares observados nas décadas de 1950 e 1960. Só que quem pagaria essa conta para os lucros se manterem em patamares anteriores, seria a classe trabalhadora (Huberman, 2013).

Outro elemento dessa reação foi a mundialização da economia, que reconfigurou as estratégias empresariais e nacionais no mercado global de bens e capitais. Esse movimento resultou em uma nova divisão social e internacional do trabalho, daí a redefinição da relação entre centro e periferia em comparação com o período anterior, acompanhada pelo avanço da financeirização da economia (Behring, Boschetti, 2016).

Na próxima subseção, o foco são as reformas neoliberais, uma resposta do capital à diminuição dos seus lucros, ou seja, quem pagará a conta são os menos favorecidos. O Estado diminuirá sua atuação como provedor do desenvolvimento social, o que reverbera em todos os setores essenciais para um desenvolvimento social mais justo e com políticas sociais de inclusão.

A área da educação será bastante afetada com o desmonte da educação pública, o que será tratado mais à frente. As conquistas da classe trabalhadora dos anos de ouro do capitalismo foram colocadas em xeque e as consequências das reformas neoliberais são sentidas até hoje. Em consonância com Faleiros (2000), não é mais o fantasma do comunismo que ronda o mundo, aquele deixa de ter a força de antes com o colapso da União Soviética, em 1991; o que assombra o mundo é o fantasma do neoliberalismo.

No livro *A Sociedade do Cansaço*, Byung-Chul Han (2017), filósofo sul-coreano da contemporaneidade, critica o neoliberalismo, aponta-o como um sistema que promove a autoexploração e transforma o indivíduo em empresário de si mesmo. Segundo Han, o neoliberalismo se diferencia das formas clássicas de poder por não impor a exploração de maneira externa e coercitiva, mas por meio da liberdade individual, levando o sujeito a acreditar que seu sucesso ou fracasso depende exclusivamente de si.

Nesse contexto, a lógica do mercado acaba se expandindo para todas as esferas da vida, de maneira a fragilizar as redes de proteção social e eliminando o papel regulador do Estado. Isso resulta no esgotamento físico e psíquico do indivíduo, que se torna vítima de uma sociedade marcada pelo desempenho e pela competitividade exacerbada (Han, 2017).

O hipercapitalismo atual dissolve totalmente a existência humana numa rede de relações comerciais. Já não existe nenhum âmbito da vida que consiga se eximir da degradação provocada pelo comércio. O hipercapitalismo transforma todas as relações humanas em relações comerciais. Ele arranca a dignidade do ser humano, substituindo-a completamente pelo valor de mercado (Han, 2017, p. 127).

Laval (2019) completa ao argumentar que o neoliberalismo também exerce forte influência na educação, quando promove a lógica de empreendedorismo e desempenho individual. Nesse contexto, a educação deixa de ser vista como um direito universal e um instrumento de emancipação social, passando a ser tratada como um investimento pessoal, em que cada indivíduo é responsável por "gerir" sua formação para se tornar mais competitivo no mercado de trabalho.

Paulo Freire (2005) critica essa perspectiva mercantilista, uma vez que defende uma educação libertadora e democrática. Para Freire, a educação deve ser um processo de conscientização, capaz de promover a transformação social. O autor rejeita a visão de uma educação tecnicista e individualista, típica do neoliberalismo, que desumaniza o sujeito e o reduz a um mero agente produtivo. Em vez disso, Freire propõe uma educação dialógica, que valoriza a participação coletiva, a solidariedade e a construção conjunta do conhecimento.

Na próxima subseção, o foco são as reformas neoliberais e suas profundas consequências para as políticas sociais. É objeto da discussão como as mudanças econômicas e ideológicas implementadas ao longo das últimas décadas afetaram a estrutura do Estado de bem-estar social, levando à redução do papel do governo na oferta de serviços públicos essenciais. Ademais, são mencionados os impactos dessas reformas nas áreas de saúde, educação e assistência social, causa do aumento das desigualdades sociais e do enfraquecimento das redes de proteção social.

3.5 As reformas neoliberais: políticas públicas sociais à deriva

Conforme já discutido, o período a partir de 1970 é marcado por uma fase de esgotamento na perspectiva das relações econômicas sob a ótica keynesiana. A crise capitalista de 1969-1973, com altos índices de inflação e reduzidas taxas de crescimento, era o mote que faltava para reação conservadora iniciada em 1979, quando a Inglaterra

elege Margareth Thatcher como primeira-ministra britânica, sendo o primeiro país do capitalismo avançado, a ter um governo comprometido em pôr em prática o modelo neoliberal.

Posteriormente, veio, em 1980, Ronald Regan, nos EUA; em 1982, Helmut Kohl, na Alemanha, e, na Dinamarca, Poul Schluter foi eleito. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa, com exceção da Suécia e da Áustria, seguem a mesma trilha do neoliberalismo (Huberman, 2013).

Uma das primeiras medidas tomadas pela Dama de Ferro, como ficou conhecida Margareth Thatcher, foi atacar o movimento sindical que restringiu a atuação dos delegados, estabeleceu várias restrições ao direito de greve, regulou eleições e as finanças do Estado. Ou seja, atacou a classe trabalhadora na sua base organizacional.

Deixou o Reino Unido de fora da adesão à Carta Social criada pela União Europeia, a qual estabelecia um conjunto de direitos sociais para serem cumpridos pelos países membros. Excluiu a presença dos sindicatos nas decisões das empresas públicas e acabou com a obrigatoriedade da contratação coletiva (Huberman, 2013).

Elevou as taxas de juros e baixou os impostos sobre altos rendimentos (Behring; Boschetti, 2016). Essas atitudes, tendo como referência a Inglaterra, servem de modelo aos outros países signatários dessa nova política econômica, de modo a mostrar o caminho a ser seguido pelo neoliberalismo em relação ao capital e ao trabalho (Huberman, 2013).

Diferentemente do modelo keynesiano, a estratégia econômica neoliberal atual apoia-se no mercado, em vez da intervenção estatal, como meio para impulsionar e consolidar a acumulação de capital. Nesse contexto, a principal função do poder público torna-se, de forma paradoxal, a privatização dos serviços e das atividades produtivas anteriormente geridos pelo Estado. “O Estado deve acabar com o Estado”, nas palavras de Faleiros (2000).

A privatização dos lucros ocorre porque, com o avanço tecnológico, os setores produtivos privados atingiram o limite de sua capacidade de gerar produtos para o mercado existente, daí a criação da necessidade de constante renovação dos bens ofertados. A apropriação de setores controlados pelo Estado surge como uma forma de expandir os lucros e ampliar o campo de atuação do capital privado.

O discurso que sustenta essa estratégia argumenta que o Estado é ineficiente, excessivamente dispendioso, controlado por grupos corporativos, trabalhadores, sindicatos e políticos populistas, além de ser o principal responsável pelo déficit público. Este déficit tornou-se uma justificativa central para a redução de investimentos em direitos sociais. Na disputa pelos recursos públicos, encontram-se, de um lado, grandes multinacionais e seus aliados, e do outro, as organizações de trabalhadores e seus parceiros combativos (Faleiros, 2000).

Os capitalistas buscaram uma solução rápida para a crise, a fim de atacar duramente o modelo de Estado produtor, a promover um sistema tributário que preservasse a distribuição desigual de renda e defendendo medidas como o livre comércio, a remoção de barreiras tarifárias e a privatização dos monopólios estatais.

Onde essas políticas têm sido implementadas, os resultados incluem um aumento significativo do desemprego, a dilapidação do patrimônio público, a perda da capacidade estatal de regular os preços de referência, a concentração da economia nas mãos de monopólios privados, o agravamento da desigualdade de renda e a redução da capacidade do Estado de gerir os processos econômicos (Faleiros *apud* Taylor-Gooby, 2000).

Nessa esteira histórica, cabe agora, discutir sobre as particularidades das políticas sociais no Brasil, profundamente entrelaçadas com a nossa trajetória econômica e social. Desde o período colonial, marcado pela economia agrária e escravocrata, as desigualdades estruturais moldaram a distribuição de recursos e oportunidades. No decorrer da industrialização e urbanização, especialmente a partir do século XX, emergiu a necessidade de respostas governamentais para atenuar as disparidades sociais.

3.6 Formação socioeconômica e a gênese das políticas públicas e sociais no Brasil

Para falarmos de políticas sociais públicas no Brasil, precisamos entender como se deu a formação do nosso país do ponto de vista social e econômico. Um Brasil que foi colônia de exploração baseada no latifúndio, mão de obra escrava, monocultura, voltada para o mercado externo.

Mesmo após o processo de independência, manteve sua base escravocrata e que nunca admitiu, na sua formação histórica, a existência de racismo, segundo palavras de Florestan Fernandes: “uma espécie de preconceito reativo: o preconceito contra o preconceito.” (Schwarcz, 2019, p. 18). Como bem caracterizou Carlos Nelson Coutinho, formamo-nos como nação, nas bases de “um Estado extremamente forte, autoritário, em contraposição a uma sociedade civil débil, primitiva, amorfa” (Coutinho, 2006, p. 173).

E quando comparamos a história do Brasil à dos nossos vizinhos latino-americanos, ela é bem peculiar. A começar pela língua, falamos um idioma diferente dos países que nos cercam, a extensão territorial também é diferente, formamos um país que se assemelha a um continente e, durante o processo de independência, transformamo-nos em uma monarquia cercada por Repúblicas (Schwarcz, 2019).

Segundo Coutinho (2006), em suas análises sobre a formação do Brasil, o chamado "milagre da unificação brasileira" deve-se, em grande medida, ao fato de a independência ter sido conduzida “pelo alto”, ou seja, articulada pelas elites dominantes, em vez de resultar de uma ampla mobilização popular. Para Coutinho, esse processo consolidou a manutenção das estruturas de poder e privilégios herdadas do período colonial, ao mesmo tempo em que preservou a unidade territorial.

Essa independência, feita sem rupturas profundas, garantiu que os interesses das elites agrárias e escravocratas fossem preservados, mantendo intactas as bases econômicas e sociais que sustentavam sua hegemonia. A ausência de uma mobilização popular ampla e inclusiva no processo de independência significou que as camadas populares, como os escravizados, indígenas e camponeses, não tiveram espaço para disputar o poder ou influenciar os rumos do país. Assim, Coutinho (2006) interpreta esse "milagre" como resultado de uma estratégia política que favoreceu a centralização e a estabilidade territorial, mas à custa de um aprofundamento das desigualdades sociais e políticas.

Os espanhóis foram mais felizes no processo de colonização da América, encontraram ouro e prata nas colônias do México e Peru, o que se tornou, a princípio, sua principal atividade econômica. Portugal não teve a mesma sorte, o ouro aqui encontrado foi somente no século XVIII, o país luso teve que encontrar outros meios de explorar a nova terra (Prado Jr., 2011).

No início do século XV a história portuguesa ganha novos rumos, devido a sua posição geográfica e constituição de um reino centrado na figura de um monarca, Portugal volta-se para o oceano e afasta-se do continente. Nessa etapa de expansão marítima europeia, Portugal foi pioneiro. A navegação oceânica estava aberta e é nesse momento que a história de Portugal começa a ter relação com o Brasil (Prado Jr., 2011).

A ideia de povoar o Novo Mundo não era de interesse de nenhum país europeu, inclusive de Portugal, pois era somente o comércio que interessava. As feitorias comerciais foram criadas aqui ainda no século XVI e serviam para abastecer o comércio de pau-brasil, mas era preciso ampliar estas bases para fundar e organizar a produção de gêneros que interessassem ao comércio. A ideia de povoar começa a surgir a partir daí (Prado Jr., 2011).

Nas regiões da América onde foram encontrados metais preciosos, a colonização toma rumos diferentes daquelas onde não foram encontrados. Estas regiões podem ser divididas em duas zonas: as temperadas e a tropical e subtropical. A primeira compreende o território da América do Norte para onde os colonos foram construir um lar desfeito por lutas político-religiosas que ocorriam na Europa. Podemos definir a zona temperada em colônia de povoamento. Um escoadouro para o excesso da população do velho continente onde vão construir no Novo Mundo uma sociedade semelhante ao modelo europeu (Prado Jr., 2011).

Holanda (2014) parte da premissa de que as colônias do Novo Mundo podem ser divididas em duas grandes categorias: as colônias de exploração e as colônias de povoamento. Ele destaca que o Brasil, assim como outras colônias portuguesas na América, se encaixa no modelo de colônia de exploração. Isso é particularmente relevante no contexto das regiões tropicais, que, ao contrário das áreas mais temperadas da América do Norte, não foram inicialmente colonizadas por grupos de europeus buscando estabelecer uma nova sociedade, mas sim por aqueles que visavam explorar os recursos naturais da terra, como o pau-brasil, o açúcar e, mais tarde, o café.

O autor também estabelece uma oposição importante entre o povoamento e a exploração. Nas colônias de povoamento, como nas futuras colônias dos Estados Unidos, a principal característica foi o assentamento de um número significativo de colonos, que visavam estabelecer uma sociedade semelhante à europeia, fundando

idades e criando uma cultura própria.

A América do Norte, por exemplo, foi palco de um movimento migratório maciço, impulsionado por lutas políticas e religiosas na Europa. Essas colônias foram vistas como um escapismo para uma população excedente que desejava criar uma nova vida em um novo território. O modelo de povoamento refletia, portanto, a busca por criar uma sociedade que imitava as formas políticas, culturais e sociais do Velho Mundo.

Por outro lado, no Brasil, a colonização foi pautada pela exploração intensiva dos recursos naturais e pela utilização de uma mão de obra escrava para sustentar essa atividade econômica. Holanda (2014) observa que a falta de grandes focos de metais preciosos nas primeiras décadas da colonização, ao contrário de outros territórios da América Latina como o Peru e a Bolívia, não atraiu uma grande quantidade de colonos europeus.

Isso fez com que o Brasil se caracterizasse mais como uma terra de exploração do que como um local de construção de uma nova sociedade europeia. A relação entre os colonizadores e a terra era, portanto, centrada na extração de riquezas, e o foco estava nas grandes propriedades que eram mantidas por poucos, resultando em uma estrutura agrária altamente desigual.

Na zona tropical, a ocupação e o povoamento tomaram outros rumos. Constrói-se ali um modelo de sociedade totalmente novo. Com um clima e solo diferentes do europeu, tais condições proporcionaram a produção de gêneros agrícolas que não eram produzidos na Europa. A exploração dos trópicos “se realizará em larga escala, isto é, em grandes unidades produtoras - fazendas, engenhos, plantações – que reúnem um número avultado de trabalhadores.” (Prado Jr., 2011, p. 27).

Não será a simples feitoria comercial, que já vimos irrealizável na América. Mas conservará, no entanto, um acentuado caráter mercantil; será a empresa do colono branco, que reúne à natureza, a pródiga em recursos aproveitáveis para a produção de gêneros de grande valor comercial, o trabalho recrutado entre raças inferiores que domina: indígenas ou negros africanos importados (Prado Jr., 2011, p. 28).

E assim o Brasil se forma como colônia de exploração. Uma organização produtora e industrial que manterá esse caráter por três séculos no fornecimento de gêneros agrícolas como açúcar, tabaco e, posteriormente, o extrativismo de ouro e

diamante e a produção de algodão e café (Prado Jr., 2011). O processo de colonização serviu para acumulação de capital nos países centrais e a formação do nosso capitalismo, reflete, até os dias de hoje, essa colonização exploratória construída para o enriquecimento da sua metrópole. “O Brasil capitalista moderno seria, então, um presente que se acha impregnado de vários passados, em função da nossa via não clássica desse processo de transição para o capitalismo” (Behring; Boschetti, 2016, p. 72).

O Estado gestado com a independência do Brasil nos trouxe uma situação colonial para um país independente. Herdamos o imperador e toda a burocracia portuguesa, ou seja, não houve um processo revolucionário ou um “rompimento com a ordem estatal e socioeconômica anterior, mas foi apenas, de certo modo, um rearranjo entre as diferentes frações das classes dominantes” (Coutinho, 2006, p. 76).

Em três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas também tinha deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência não havia cidadãos brasileiros nem pátria brasileira (Carvalho, 2024, p. 26).

O poder, antes exercido de fora, passa a se organizar a partir de dentro, mas a ordem social vigente não se altera. A independência foi feita pelas elites e para as elites. O liberalismo foi usado pela classe dominante como uma espécie de filtro em que seria usado somente aquilo que lhe era de interesse, ou seja, o Estado nacional nascente era apropriado pelas elites para o patrocínio dos seus interesses individuais (Fernandes *apud* Behring; Boschetti, 2006).

A equidade configura-se como emancipação das classes dominantes e realizações de um certo status desfrutado por eles, ou seja, sem incorporação das massas; na visão de soberania, supõe-se que há uma interdependência vantajosa entre as nações, numa perspectiva passiva e complacente na relação com o capital internacional; o Estado é visto como meio de internalizar os centros de decisão política e de institucionalizar o predomínio das elites nativas dominantes, numa forte fusão entre público e privado (Behring; Boschetti, 2016, p. 73).

O Estado brasileiro surgiu em meio a uma ambiguidade, combinando um

liberalismo formal como base e o patrimonialismo como prática, que visava garantir os privilégios da classe dominante. Com a independência, criou-se condições para o florescimento da classe burguesa, que não foi plena pois esta não rompe com a dependência do mercado externo numa economia voltada para a exportação.

A ausência de autonomia é uma marca do capitalismo brasileiro, em outras palavras, a elite se aburguesa com a aceitação do controle estrangeiro da nossa vida econômica. Essa é a principal marca da nossa formação social, a heteronomia (Behring; Boschetti, 2016).

Percebemos uma contradição das elites em defender as ideias liberais, que está associado ao trabalho livre, e a manutenção do regime escravista. “Era inevitável o discurso liberal num Brasil que acabara de realizar a Independência” (Behring; Boschetti, 2016, p. 74). Mas dentro da burocracia e justiça houve um desenho de um liberalismo moderno, mas que internamente era regido por relações de clientelismo. O Estado brasileiro surgiu marcado por uma profunda ambiguidade, combinando o liberalismo formal como princípio fundante e o patrimonialismo como prática para assegurar os privilégios das classes dominantes.

O Independência abriu caminho para o florescimento do espírito burguês, mas não completamente e com suas contradições. O setor urbano, cada vez mais diversificado, cresce, e com ele as críticas dirigidas à escravidão. Por seu perfil mais capitalista, este setor, embora com suas limitações, tinha condições de se libertar da inércia do setor agrário exportador e impulsionar a modernização econômica.

Dentro dessa perspectiva, com a desagregação do regime escravista, o movimento abolicionista ganha força. A transição para o capitalismo no Brasil é marcada por uma “visão estreita do dinamismo do mercado interno e destina-se a impedir qualquer crescimento a partir de dentro” (Behring; Boschetti, 2016, p. 77). Há um predomínio dos interesses do setor agroexportador e o espírito modernizador não teve prevalência sobre o setor agrário para causar mudanças na perspectiva econômica.

A escravidão era muito enraizada na sociedade brasileira. Ela só foi colocada seriamente em questão após a Guerra do Paraguai (1864-1870). A Inglaterra já vinha pressionando o país pelo fim da escravidão desde a Independência, que só reconheceu mediante acordo de extinção do tráfico de escravizados para o Brasil, o que na prática

não funcionou (Carvalho, 2024).

O fim do tráfico de escravizados só ocorreu em 1850. Com o fim da Guerra do Paraguai, os políticos voltam a falar da questão, e esta se torna motivo de constrangimento ao país. A escravidão se torna perigosa para a defesa nacional, “pois impedia a formação de um exército de cidadãos e enfraquecia a segurança interna” (Carvalho, 2024, p. 54).

O Brasil foi o último país da América a libertar seus escravizados, em 1888, quando já não havia quase cativos. “Às vésperas da abolição, em 1887, os escravos não passavam de 723 mil, apenas 5% da população do país” (Carvalho, 2024, p. 55).

A liberdade individual, como direito inalienável, teve pouca ênfase no Brasil como teve na América anglo-saxônica. As ideias e valores que inspiraram os textos básicos da fundação dos Estados Unidos eram também fonte segura para justificar a luta contra a escravidão.

Se a liberdade era um direito inalienável de todos, como dizia a Declaração de Independência, não havia como negá-la a uma parte da população, a não ser que se negasse a condição humana a essa parte. Aqui a tradição pode ser chamada, como citou José Murilo de Carvalho, como ibérica, alheia ao iluminismo libertário, aos direitos naturais e à liberdade individual. Essa tradição ibérica “insistia nos aspectos comunitários da vida religiosa e política, insistia na supremacia do todo sobre as partes, da cooperação sobre a competição e o conflito da hierarquia sobre a igualdade” (Carvalho, 2024, p. 58).

Nesse contexto, o melhor que se poderia obter era o paternalismo do governo e dos senhores. O paternalismo minava o sofrimento individual, mas não podia construir uma autêntica comunidade nem muito menos um cidadão ativo. Isso se refletiu no tratamento dado aos ex-escravizados que, após libertação, não tiveram acesso nem a escola, nem a terra, nem a emprego. Muitos ex-escravizados, após a euforia da abolição, retornaram para as suas fazendas ou fazendas próximas para trabalhar por baixíssimos salários.

Outros foram para as cidades, como o Rio de Janeiro onde foram viver de bicos, sem emprego fixo. Onde havia dinamismo econômico provocado pelo café, como em São Paulo, os novos empregos tanto na agricultura, como na indústria, tinha como preferência os imigrantes italianos. Aos ex-escravizados, foram relegados os trabalhos

brutos e mal pagos.

As consequências disso foram duradouras para a população negra. Até hoje essa população ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. É a parcela menos educada da população, com menos empregos qualificados, os menores salários e os piores índices de ascensão social (Carvalho, 2024, p. 60).

A durabilidade do trabalho do escravizado no Brasil teve impactos sobre o nascimento do trabalho livre. Este articula-se com o paternalismo e o mandonismo como se o trabalho livre fosse uma extensão do trabalho escravizado. Isso retardou a consciência e a ação operária no Brasil, cujas primeiras manifestações ocorreram no início do século XX (Behring; Boschetti, 2016, p. 77).

Holanda (2014) enfatiza que o Brasil não seguiu o mesmo caminho de industrialização e desenvolvimento capitalista dos países centrais, como a Inglaterra e a França. Ao invés disso, o Brasil inseriu-se no sistema capitalista de forma dependente e subordinada, sem uma revolução industrial profunda que gerasse as mesmas dinâmicas de classe observadas nas economias centrais.

Em sua obra, Holanda aponta que, no século XIX, o Brasil ainda se caracterizava por uma estrutura social extremamente desigual, na qual uma pequena elite concentrava a maior parte da riqueza, enquanto a grande maioria da população vivia em condições de extrema pobreza.

A abolição da escravatura, ao invés de promover uma maior inclusão social, levou à marginalização dos ex-escravizados, que não foram inseridos adequadamente no mercado de trabalho. Muitos desses ex-escravizados foram relegados a ocupações precárias e mal remuneradas, com os piores salários, o que reforçou a desigualdade social.

Além disso, Holanda observa que a classe trabalhadora no Brasil não se constituiu de maneira forte e organizada como em outros países. Não houve uma radicalização das lutas operárias nem o surgimento de partidos e sindicatos representativos da classe, o que deixou a população trabalhadora em uma posição ainda mais vulnerável.

A questão social, portanto, não foi resolvida com a transição do sistema escravocrata para o trabalho assalariado, e o Brasil continuou a ser uma sociedade

marcada pela exclusão e pela desigualdade, com um capitalismo que se desenvolveu de maneira fragmentada e sem uma base de representação política sólida.

A questão social só foi colocada como questão política a partir do início do século XX, com as primeiras lutas dos trabalhadores e as preliminares iniciativas de legislação voltadas para o mundo do trabalho. Os direitos sociais no Brasil são um resultado da luta de classe.

Até 1887 não existia no Brasil nenhuma legislação social de acordo com Behring e Boschetti (2016). O governo pouco cogitava uma legislação trabalhista e de proteção ao trabalhador. A assistência social estava quase que exclusivamente nas associações particulares ou irmandades religiosas oriundas ainda da época colonial que ofereciam a seus membros tratamento de saúde, auxílio funerário, empréstimos e pensão para viúvas e filhos.

Havia também uma sociedade de auxílio mútuo que sua principal função era dar assistência social aos seus membros. Irmandades e associações funcionavam na base de contribuição dos seus beneficiários, ou seja, o benefício era baseado nas contribuições dos membros. Existiam também as Santas Casas de Misericórdia, instituições privadas voltadas para o atendimento aos pobres (Carvalho, 2024).

Na Constituição de 1824 o Estado tinha a obrigação de fornecer a educação primária que foi retirada na Constituição da República de 1891.

Predominava então um liberalismo ortodoxo, já superado em outros países. Não cabia ao Estado promover assistência social. A Constituição republicana proibia o governo federal interferir na regulamentação do trabalho, tal interferência era considerada violação da liberdade do exercício profissional (Carvalho, 2024, p. 69).

Ainda em 1891 foi promulgada a primeira legislação para a assistência a infância no Brasil, regulamentando o trabalho infantil, mas que nunca foi cumprida. Em 1892 os funcionários da Marinha passam a ter direito à pensão (Behring, Boschetti, 2016).

O início do século XX foi marcado pela formação dos primeiros sindicatos na agricultura e nas indústrias rurais, em 1903. Dos trabalhadores urbanos foi a partir de 1907 quando é reconhecido o direito de organização sindical. Os movimentos contaram ainda com a influência dos imigrantes que trazem da Europa que trazem as ideias

anarquistas e socialistas.

A presença dos imigrantes promove mudanças nessa correlação de forças, tanto que em 1911 se reduz legalmente a jornada de trabalho para 12 horas diárias. No entanto, a lei não foi cumprida. Em 1919 regulamenta-se a questão dos acidentes de trabalho no Brasil, mas tinha que abrir um inquérito policial que dava responsabilidade individual do acidente ao trabalhador em detrimento das condições coletivas de trabalho (Behring; Boschetti, 2016).

Em 1923 é aprovada no Brasil a Lei Eloy Chaves que institui a obrigatoriedade de criação de Caixa de Aposentadoria e Pensão (CAPs) para algumas categorias de trabalhadores, como por exemplo, os marítimos. Nessa época nossa economia girava em torno das exportações de produtos primários e o café representava 70% das exportações. Daí os direitos trabalhistas e previdenciários que surgiram primeiro estarem ligados à “categoria de trabalhadores inseridos diretamente nesse processo de produção e circulação de mercadorias” (Behring; Boschetti, 2016, p. 80).

A economia brasileira só ficou mais diversificada após 1930, quando o comércio do café devido à crise de 1929 e ocorreu a Revolução de 1930. As CAPs foram “as formas originárias da previdência social brasileira, junto com os Institutos de Aposentadorias e Pensão (IAPs), sendo o dos funcionários públicos o primeiro a ser fundado em 1926” (Behring; Boschetti, 2016, p. 80).

Em 1927 foi aprovado o Código de Menores que era para punir a delinquência juvenil que foi modificada posteriormente somente nos anos 90 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente. O que podemos perceber nesse primeiro momento é que o liberalismo brasileiro não comportava direitos sociais. Isso só vai acontecer nos anos 20 mas, principalmente nos anos 30 (Behring; Boschetti, 2016).

Quando o neoliberalismo chega à América Latina, encontrou um continente vulnerável econômica e politicamente (Huberman, 2013). Muitos países, inclusive o Brasil, viviam um contexto político de ditaduras militares. As políticas sociais desse período são marcadas por expansão e modernização em meio ao contexto de perda dos direitos civis, liberdades democráticas, torturas, desaparecidos políticos e prisões, essa expansão era uma forma de legitimar a Ditadura Militar (Faleiros, 2000).

Os institutos fragmentados criados por Vargas sob o modelo de repartição simples

ganharam uma base comum com a Lei Orgânica de Previdência Social (LOPS). Contudo, a unificação em um regime único só ocorreu em 1966, durante a Ditadura Militar, que centralizou a gestão de forma autoritária, resultando na criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), administrado por uma tecnocracia.

Apesar do arrocho salarial, a conjuntura de emprego permitiu a ampliação da previdência aos trabalhadores urbanos (1971), empregados domésticos (1972) e ambulantes (1978). Já os trabalhadores rurais tiveram acesso a um sistema previdenciário limitado, com benefícios correspondentes a meio salário mínimo e sem contribuição direta, financiado em parte por impostos sobre a comercialização de produtos rurais. Os idosos com mais de 70 anos e pobres foram beneficiados com uma renda mensal vitalícia de um salário mínimo em 1974 (Faleiros, 2000).

Em 1974, foi instituído o Ministério da Previdência e Assistência Social, que incorporou órgãos como a LAB (Legião Brasileira de Assistência), a Funabem (Fundação para o Bem-Estar do Menor), o Ceme (Central de Medicamentos) e a Dataprev (empresa de tecnologia e informática). Em 1977, os militares unificaram o sistema previdenciário com a criação do Sinpas (Sistema Nacional de Assistência e Previdência Social), que integrou o INPS (Instituto Nacional de Previdência Social), o Inamps (Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social) e o Iapas (Instituto Nacional de Administração da Previdência Social).

Nesse mesmo ano, a previdência privada foi regulamentada. Contudo, cerca de 40 milhões de brasileiros continuavam sem acesso a serviços médicos, um cenário de aprofundando as desigualdades sociais: “o setor privado para os ricos, os planos para grupos seletos de assalariados e classes médias, os serviços públicos para os pagantes da previdência e a caridade para os pobres” (Faleiros, 2000, p. 203).

Esse modelo, caracterizado por repressão, centralização, autoritarismo e desigualdade, foi implementado como um complexo assistencial-industrial-tecnocrático, controlado pelo Estado com o objetivo de conferir certa legitimidade ao governo. No entanto, não alterou as bases pré-existentes de sustentação nem se estruturou como um projeto voltado à cidadania universal.

Tratava-se da perpetuação de um sistema fragmentado e desigual de inclusão social, estruturado em camadas de acesso, definido pelos interesses do bloco no poder

para beneficiar determinados grupos, conquistar apoio clientelista, favorecer setores específicos e garantir legalidade para suas ações (Faleiros, 2000).

O fim da Ditadura Militar aconteceu de forma lenta e gradual com anistia em 1979 para todos, inclusive para quem cometeu crimes durante a ditadura, no caso os militares, que praticaram torturas e assassinatos. Em 1984 começou a campanha das Diretas Já pelo fim das eleições indiretas para presidente e a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte em 1986.

O Brasil, aos poucos, se redemocratizou, e os direitos civis foram retomados. E os direitos sociais? A Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, de forma resumida, segundo Faleiros (2000) adota um caráter liberal-democrático e universalista, de maneira a refletir as contradições da sociedade brasileira ao conciliar políticas estatais com as de mercado nas áreas de saúde, previdência e assistência social.

Pela primeira vez, o conceito de Seguridade Social, abrangendo estas três áreas, é incorporado ao texto constitucional. A saúde e a assistência social tornam-se direitos dos cidadãos e deveres do Estado, enquanto a previdência passa a ser financiada por contribuições e recursos estatais. Trabalhadoras rurais conquistam pleno acesso à previdência, com benefícios garantidos de, no mínimo, um salário mínimo, com atendendo cerca de 6 milhões de pessoas. O salário mínimo é estabelecido como o piso básico de todos os benefícios.

A redemocratização foi um marco fundamental para a reconstrução da identidade política e social do Brasil. Ela representou não apenas a transição para um regime participativo, mas também a abertura de novos caminhos para a inclusão, a justiça social e o fortalecimento da cidadania. Embora tenha enfrentado desafios e limitações, foi um passo crucial na construção de um país mais plural.

O início do governo civil representou a retomada do protagonismo popular e a construção de um projeto nacional mais inclusivo e democrático. No entanto, o período também evidenciou os desafios de superar os legados autoritários, combater desigualdades históricas e estabilizar a economia em um contexto de transição política.

Como disse Tânia Bacelar (2003), de 1920 a 1980, o Estado brasileiro era essencialmente “desenvolvimentista, conservador, centralizador e autoritário”.

Desenvolvimentista pelo fato de o essencial das políticas públicas estar voltado para promover o crescimento econômico. Conservador por conseguir realizar algumas transformações notáveis sem modificar a estrutura de propriedade. Centralizador devido à limitada prioridade dada ao bem-estar social, com foco predominante no crescimento econômico em detrimento da proteção social para a sociedade como um todo, levando o Estado a adotar uma postura de executor em vez de regulador. Não cultivamos a tradição de um Estado que atue como regulador, negociando com a sociedade e os espaços políticos. E, por último, autoritário devido à longa ditadura do governo Vargas (1937-1945) e, depois, uma longa Ditadura Militar que começa em 1964 e vai até 1985.

Assim, o Brasil, que foi o último país da América a abolir a escravidão, em 1888, manteve por séculos uma ampla população de analfabetos, composta principalmente por negros, pobres e mulheres. A universalização do direito à educação, de forma a incluir a educação de adultos, só foi efetivamente assegurada com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988.

De acordo com Cardoso Jr. e Jaccoud (2009), Constituição de 1988 marcou uma significativa transformação na atuação social do Estado, ampliando os direitos sociais e fortalecendo a proteção social sob sua responsabilidade. Essa mudança teve impactos relevantes no desenho das políticas públicas, na definição dos beneficiários e na concepção dos benefícios.

A contemporaneidade brasileira, segundo Carvalho (2024), inicia-se com o fim da Ditadura Militar. Os processos de democratização, que atingiram seu auge na década de 1980, destacaram-se como um período histórico de intensas lutas pela afirmação de direitos civis, políticos e sociais. Nesse contexto, surgiram novos protagonistas políticos, organizados em movimentos sociais com diferentes características e perfis.

Em 1989, em um contexto de expansão dos direitos sociais, refletidos na Constituição de 1988, e no âmbito das lutas de classe, a expectativa de consolidação da democracia é frustrada. Com a eleição direta do primeiro presidente civil, apoiado pelas elites e setores conservadores, inicia-se no país o processo de integração ao capitalismo financeirizado. Essa experiência brasileira caracteriza-se como um ajuste tardio, subordinado, dependente e periférico que se estende até os dias de hoje.

Ainda segundo Carvalho (2023), o Brasil vivencia ciclos de ajustes que são oito

(8) na história econômica e sociopolítica brasileira contemporânea:

Ciclo de adesão a agenda do Congresso de Washington e abertura irrestrita da economia (Governo Collor de Melo – 1990 a dezembro de 1992); ciclo de estabilização da economia (Itamar Franco – dezembro de 1992 a 1994 – e dois ciclos do governo Fernando Henrique Cardoso – 1995 a 2002); ciclo de consolidação das políticas de ajuste e de reconstrução do mercado interno de consumo de massa (primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva – 2003 a 2006 - e a primeira metade do seu segundo governo – 2007 a 2008); ciclo de articulação de políticas de ajuste e neodesenvolvimentismo (segunda metade do governo de Luiz Inácio Lula da Silva – 2008 a 2010 – primeiro governo de Dilma Rousseff – 2011 a 2014); ciclo de tentativa de intensificação da ortodoxia rentista em um ajuste à direita (segundo governo de Dilma Rousseff – 2015 a 2016 – mandato interrompido pelo impeachment/golpe; ciclo de aprofundamento do Estado ajustador e de contrarreformas neoliberais (governo de Michel Temer – maio de 2016 a 2018), a regar recessão social; ciclo de articulação do ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo político-cultural (governo Jair Bolsonaro – 2019 a 2022), a delinear o chamado bolsonarismo; ciclo de reconstrução democrática e retomada de políticas públicas, em uma Frente Ampla (terceiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva – 2023, em curso) (Carvalho, 2023, p. 4).

A década de 1990 foi um marco para a política social no Brasil, caracterizada por um movimento ambíguo entre a expansão de direitos, estabelecidos pela Constituição de 1988, e as restrições impostas por uma agenda neoliberal. Esse período foi influenciado por um contexto internacional de ajuste econômico e reformas estruturais, orientadas pelas diretrizes do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, o que impactou diretamente a configuração das políticas sociais brasileiras (Fagnani, 1997).

De acordo com Pereira (1998), a eleição de Fernando Collor de Mello, em 1989, deu início a uma série de reformas de caráter neoliberal, focadas na modernização do Estado, redução do déficit público e privatização de empresas estatais. No entanto, foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que essas reformas se consolidaram, promovendo uma reorganização das políticas públicas sob a lógica da austeridade fiscal e eficiência administrativa.

A política social, nesse contexto, passou a ser moldada por programas de focalização no combate à pobreza, marcando uma ruptura com o modelo universalista defendido inicialmente pela Constituição de 1988. O Estado reduziu seu papel direto como provedor de direitos universais, de modo a priorizar ações de alcance seletivo e programas de transferência de renda (Draibe, 2003).

As políticas sociais dos anos 1990 também foram alvo de críticas. Fagnani (2005) argumenta que o período foi marcado por um “ajuste social regressivo”, em que as reformas neoliberais priorizaram a contenção de gastos públicos, a resultar em subfinanciamento de áreas como saúde e educação. A reforma da previdência, implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi um exemplo dessa tendência, ao restringir direitos e benefícios, especialmente para os trabalhadores do setor público.

Na área da educação, destaca-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996. O FUNDEF foi fundamental para a redistribuição de recursos entre estados e municípios e para a expansão do ensino fundamental público. Apesar dos avanços, a ênfase no ensino básico gerou críticas por relegar a educação infantil e o ensino médio a um plano secundário (Oliveira, 2000).

A política social no Brasil dos anos 2000 foi marcada por avanços significativos no combate à pobreza e na ampliação do acesso a direitos sociais, em um contexto de relativa estabilidade econômica e de mudanças no cenário político. Esse período foi influenciado pelas transformações ocorridas na década anterior, como a adoção de políticas focalizadas e a descentralização da gestão pública, mas também trouxe inovações, especialmente com a consolidação de programas de transferência de renda e a retomada de investimentos em áreas como saúde e educação.

Um dos marcos das políticas sociais dos anos 2000 foi a criação do Bolsa Família, em 2003, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. O programa unificou iniciativas anteriores, como o Bolsa-Escola e o Auxílio-Gás, em uma única política de transferência de renda condicionada, que exigia frequência escolar e acompanhamento de saúde para o recebimento do benefício. O Bolsa Família foi fundamental para a redução da pobreza e da desigualdade no país, beneficiando milhões de famílias e contribuindo para melhorar indicadores sociais, como a escolaridade e a saúde infantil.

Além do Bolsa Família, os anos 2000 foram marcados pela expansão de políticas universais, como o Sistema Único de Saúde (SUS) e a educação pública. O governo Lula investiu na ampliação do acesso a serviços básicos, com a criação de programas como o Farmácia Popular e o Mais Médicos, que visavam reduzir as desigualdades regionais

no acesso à saúde.

Na educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado em 2006, representou um avanço ao garantir mais recursos para a educação básica, especialmente em municípios mais pobres.

No entanto, as políticas sociais dos anos 2000 também enfrentaram desafios. Apesar dos avanços, persistiram problemas estruturais, como o subfinanciamento do SUS e a baixa qualidade da educação pública. Além disso, a dependência de programas focalizados, como o Bolsa Família, gerou debates sobre a necessidade de políticas mais estruturantes para superar a pobreza de forma duradoura. Como apontam Lavinias e Gentil (2018), a focalização excessiva pode limitar a capacidade de construção de um sistema de proteção social mais abrangente e universal.

Outro aspecto importante foi o papel do crescimento econômico na ampliação das políticas sociais. O aumento do emprego formal e a valorização do salário mínimo, que cresceu acima da inflação durante a década, contribuíram para a redução da pobreza e a melhoria das condições de vida da população. Segundo Pochmann (2012), a combinação entre políticas sociais e crescimento econômico foi essencial para os avanços sociais observados no período.

A política social no Brasil dos anos 2000 representou um avanço significativo na redução da pobreza e na ampliação do acesso a direitos sociais. Porém, os desafios estruturais, como a desigualdade regional e a qualidade dos serviços públicos, permaneceram, indicando a necessidade de reformas mais profundas para consolidar um sistema de proteção social verdadeiramente universal e inclusivo.

Na trilha histórica narrada por Carvalho (2023), O Golpe de 2016¹⁷ resultou na

¹⁷ Segundo Jessé Souza, o golpe de 2016 no Brasil não foi apenas uma ruptura política, mas o resultado de uma articulação das elites econômicas e das grandes corporações de mídia para desestabilizar um governo democrático em favor de seus próprios interesses. Em sua obra *A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato* (2017), Jessé de Souza interpreta o processo de impeachment de Dilma Rousseff como um golpe moderno, jurídico e midiático, que teve como objetivo manter o poder político e econômico nas mãos da elite brasileira, utilizando o discurso do combate à corrupção como instrumento de manipulação popular.

Jessé argumenta que o golpe não envolveu tanques nas ruas, como os golpes tradicionais, mas foi conduzido de forma sofisticada por meio da manipulação das instituições jurídicas e de uma intensa campanha midiática, que criminalizou setores progressistas e reforçou o discurso neoliberal.

ascensão de Michel Temer (2016-2018) ao poder, um governo de orientação ultraliberal que implementou políticas voltadas para a retirada de direitos, a expropriação das riquezas nacionais e a dilapidação do Fundo Público, além de intensificar a superexploração da classe trabalhadora.

Destacam-se, especialmente, duas medidas cruciais que impactaram profundamente a configuração democrática do Estado. A primeira delas foi a contrarreforma trabalhista, estabelecida pela Lei nº 13.467/2017, que desmontou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de maneira a aprofundar a superexploração da força de trabalho. Essa reforma desestruturou as regulamentações que equilibravam a relação entre capital e trabalho, em um cenário de crescente fragilidade do movimento sindical.

A segunda medida atinge diretamente o pacto histórico de afirmação e reconhecimento de direitos, consolidado na Constituição Federal de 1988, representando uma mudança de grande alcance. Essa alteração visa garantir um ajuste fiscal extremamente rigoroso, ao constitucionalizar uma lógica voltada para o financeirismo. Um exemplo emblemático dessa mudança é a Emenda Constitucional 95, que estabeleceu o Teto dos Gastos Públicos, aprovada em dezembro de 2016.

Ainda segundo Carvalho (2023), durante o governo de Jair Bolsonaro (Partido Liberal/2019-2022), que sucedeu o de Michel Temer, observa-se uma intensificação das políticas ultraliberais, agravada pela crise provocada pela pandemia de covid-19, que afetou de forma drástica a vida da população brasileira.

Nesse contexto, houve um aumento expressivo da pobreza, tendo como símbolo mais marcante a volta da fome, que alcançou mais de 30% da população. Além disso, o governo foi marcado por uma escalada autoritária, com o desmonte e esvaziamento de espaços institucionais destinados ao debate, participação e controle social. Uma ação emblemática nesse sentido foi a extinção, pelo Decreto Presidencial nº 9759/2019, de órgãos colegiados como conselhos, comitês e outros mecanismos de participação da sociedade civil na gestão pública federal. Foi um período marcado por retrocessos.

Após esse preâmbulo sobre a origem das políticas sociais e das particularidades da realidade brasileira, de seu surgimento aos dias atuais, discussão essencial para a compreensão da totalidade do objeto da presente pesquisa, a próxima seção é dedicada

a este, ou seja, à EJA, modalidade de ensino fundamental para garantir o acesso à educação para quem por diversos motivos, não teve a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular.

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DO DIREITO À VIDA VIVIDA

*Eu venho de campos, subúrbios e vilas,
Sonhando e cantando, chorando nas filas,
Seguindo a corrente sem participar,
Me falta a semente do ler e contar*

*Eu sou brasileiro anseio um lugar,
Suplico que parem, prá ouvir meu cantar*

*Você também é responsável,
Então me ensine a escrever,
Eu tenho a minha mão domável,
Eu sinto a sede do saber*

*Eu venho de campos, tão ricos tão lindos,
Cantando e chamando, são todos bem-vindos
A nação merece maior dimensão,
Marchemos prá luta, de lápis na mão*

*Eu sou brasileiro, anseio um lugar,
Suplico que parem, prá ouvir meu cantar*

(Dom e Ravel)

Iniciamos este capítulo com os versos da canção da dupla Dom e Ravel, cantores cearenses que fizeram sucesso na década de 1960, cuja destacando que a mensagem da música, "Você também é responsável", marcou a divulgação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e tornou-se um símbolo capaz de mobilizar as emoções dos brasileiros.

No decorrer das próximas páginas, veremos como, em diferentes períodos da história do Brasil, parte da população foi convocada para a missão de ensinar jovens e adultos, evidenciando uma tentativa de responsabilizar a sociedade como um todo no combate ao analfabetismo e na busca por avanços nos níveis de escolaridade.

Durante os anos 1970, começaram a se estruturar as primeiras políticas públicas que dariam origem ao modelo de EJA, que se consolidaria nas décadas seguintes. O método de alfabetização crítico de Paulo Freire, voltado para a conscientização social, foi duramente reprimido durante a ditadura. No entanto, algumas iniciativas clandestinas e movimentos populares tentavam manter viva a proposta de uma educação libertadora.

Nos anos 1980, o Brasil passou por mudanças políticas significativas, com o fim da Ditadura Militar e a transição para a democracia. Esse período impactou diretamente

os programas de alfabetização, que começaram a incorporar abordagens mais críticas e voltadas para a cidadania. Essa década foi um período de transição, marcado pelo fim dos programas militares e pela busca de novas formas de alfabetização.

Com o fim da ditadura, o método de alfabetização de Paulo Freire, banido nos anos 1970, voltou a ser adotado em algumas iniciativas populares e programas municipais. Seu enfoque crítico e dialógico influenciou os programas que surgiram nos anos 1990, como o Programa Alfabetização Solidária (PAS).

O PAS, no governo de Fernando Henrique Cardoso, é um exemplo de como algumas administrações transferiram a responsabilidade pela educação de jovens e adultos para iniciativas privadas e filantrópicas. Não podemos esquecer que, a partir dos anos 1990, pós-redemocratização, houve um alinhamento econômico do Brasil com o neoliberalismo e o modelo educacional tende a ligar-se a razão econômica (Barreyro, 2011).

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O homem flexível e o trabalhador autônomo são as referências do novo ideal pedagógico (Laval, 2019, p. 29).

No entanto, é fundamental lembrar que a educação é um direito garantido pela Constituição brasileira, em seu artigo 205, e deve ser acessível a todas, especialmente àquelas que, por diferentes razões, ficaram fora do sistema escolar, seja sem concluí-lo ou mesmo sem iniciar sua trajetória educacional.

Ainda assim, em uma sociedade marcada pela desigualdade, como a brasileira, a existência de leis não assegura, por si só, seu cumprimento. A realidade de milhões de pessoas fora da escola, muitas delas incapazes de assinar o próprio nome, evidencia os desafios persistentes na garantia desse direito fundamental.

Segundo o último Censo Demográfico do IBGE, de 2022, entre os 163 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, 11,4 milhões não sabem ler e escrever, frisando que a taxa de analfabetismo ficou em 7,0%. Para efeito de comparação, no Censo de 2010, a taxa de analfabetismo ficou em 9,6%. Houve uma diminuição do índice de analfabetos.

Se considerarmos a região Nordeste, o analfabetismo (14,2%) continuou sendo o dobro da média nacional (7,0%). Em 2010, as taxas eram, respectivamente, de 19,1% e 9,6%. Mas se fizermos os comparativos por etnias das pessoas com 15 anos ou mais, aquelas de cor ou raça branca e amarela apresentaram as menores taxas de analfabetismo, correspondendo a 4,3% e 2,5%, respectivamente.

Por outro lado, as taxas foram significativamente mais altas entre pessoas de cor ou raça preta (10,1%), parda (8,8%) e indígena (16,1%) na mesma faixa etária. Podemos afirmar que, embora as taxas de analfabetismo tenham diminuído de um modo geral, do censo de 2010 para o de 2022, ainda existe um fosso étnico e regional em se tratando de educação no Brasil (IBGE, 2022).

O mote deste capítulo é a trajetória histórica da educação voltada para jovens e adultos no Brasil. O percurso começa no período da colonização, com a assunção os jesuítas na tarefa de catequizar os povos indígenas, experiência que pode ser considerada a primeira iniciativa educativa destinada ao público adulto no país. Seguindo essa linha histórica até a contemporaneidade, buscamos analisar os avanços, retrocessos e as transformações das políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro voltadas a esse público.

4.1 A educação no período colonial e imperial: uma história sobre a exclusão

O sucesso da colonização nas Américas consistia, num sistema colonial e moderno, em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. (Grosfoguel, 2012).

Conforme argumenta o autor referido, isso levou à dominação e à expansão coloniais europeias feita por homens heterossexuais, brancos, patriarcalistas, cristãos, militares, capitalistas e europeus, a conseguirem construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores. Daí a educação ter tido um papel fundamental nesse processo de colonização.

Poderíamos afirmar que foram os indígenas os primeiros alunos da educação de

jovens e adultos? De certo modo sim, se levarmos em consideração o papel na ação educacional exercido pelos jesuítas no Período Colonial. Os povos indígenas foram submetidos ao processo de catequização, que ia além do ensino do Evangelho e da doutrina católica.

Os educadores da Companhia de Jesus também ensinavam normas de comportamento e habilidades práticas, como os ofícios necessários para sustentar a economia colonial, de modo a direcionar esses ensinamentos primeiramente aos indígenas e, mais tarde, aos escravizados negros (Haddad; Di Pierro, 2000).

Não era um projeto de colonização puramente econômico, mas também educacional feito mediante a evangelização. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, ocorreu uma desorganização do sistema de ensino que só voltará a ter ações educativas para a educação de adultos durante o Período Imperial (Haddad; Di Pierro, 2000).

Com a Independência do Brasil, em 1822, e a elaboração da primeira Constituição, promulgada em 1824 sob um regime monárquico, escravocrata e marcada pela concentração de terras e pelo latifúndio, segundo Carvalho (2024), havia dois tipos de cidadãos: os não possuidores de direitos políticos, chamados também de passivos, segmento que englobava mulheres, soldados, religiosos e mendigos; e os que possuíam direitos políticos, chamados de ativos, que abrangia homens livres e libertos, maiores de 25 anos com renda mínima de 100 mil-réis.

De acordo com Carvalho (2024), a legislação brasileira era bastante liberal. Todo cidadão habilitado era obrigado a votar. Não era proibido o voto dos analfabetos. A maior parte da população trabalhadora recebia um salário anual de 100 mil-réis. O critério de renda não impedia os mais pobres de exercerem o direito ao voto. Mas você poderia estar se perguntando 'Por que os escravizados que não foram citados acima? Estes não eram considerados cidadãos.

No âmbito dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, fortemente influenciada por ideais europeus, assegurou a criação de uma instituição primária e gratuita para todos os cidadãos, incluindo os adultos. Contudo, pouco ou quase nada foi efetivamente implementado nesse sentido ao longo do Período Imperial, não passando de uma intenção legal. Ainda assim, essa inspiração iluminista serviu como uma semente que se enraizou na cultura jurídica do país, refletindo-se nas Constituições brasileiras

posteriores (Haddad; Di Pierro, 2000).

O descompasso entre o que foi declarado e o que foi efetivamente realizado se intensificou por diversos fatores. A Constituição de 1824, inspirada em princípios liberais europeus, tinha como base a igualdade, mas essa premissa não foi aplicada na prática.

No suporte em Carvalho (2024), a cidadania era restrita a uma pequena parcela da população, da qual estavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres, o que evidenciava um direito à educação limitado e excludente. Assim, a educação como direito, nasce em um Estado estruturado de forma excludente, racista, patriarcal e misógino (Schwarcz; Starling, 2015).

O Ato Adicional de 1834 delega a responsabilidade da educação básica às províncias, cabendo ao governo Imperial a educação superior. Ou seja, as províncias, que possuíam menores recursos, deveriam dar conta da educação da maioria da população, os mais carentes.

Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta (Haddad; Di Pierro, 2000. p. 109).

Convém, então, historicizar seção discorrerá sobre a educação na Primeira República (1889-1930). Esse período marcou o início das discussões sobre a centralização e a organização de um sistema educacional nacional, embora fosse uma benesse das elites urbanas. Com altos índices de analfabetismo e uma estrutura escolar incipiente, o ensino passou por reformas que buscavam modernização, mas enfrentava inúmeros desafios, como a exclusão das camadas mais pobres da sociedade.

4.2 A educação na Primeira República: continuidade ao invés de ruptura

A Proclamação da República no Brasil ocorreu em 1889 e a Constituição da Primeira República, que vai até 1930, foi promulgada em 1891, a segunda Constituição do país. Esta consagrou a concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico ou educação primária ficou a cargo das Províncias e Municípios. (Haddad; Di Pierro, 2000).

À União coube o papel de assumir o ensino secundário e superior, que eram marcados por um caráter elitista, excludente, cujos beneficiários desta formação faziam parte de uma pequena elite intelectual e política, refletindo as desigualdades sociais e a centralização nas cidades mais desenvolvidas, como o Rio de Janeiro e São Paulo.

De acordo com Carvalho (2024), a Carta de 1891 referia-se apenas sobre a educação pública regular, excluindo os adultos analfabetos da escolarização. Estes não foram só excluídos da educação primária, mas também do direito ao voto, num momento em que boa parte da população brasileira adulta era analfabeta. O advento da República não foi suficiente para promover mudanças significativas nas estruturas educacionais do Brasil.

De acordo com Saviani (2008) a Primeira República foi marcada por diversas reformas educacionais que, apesar de expressarem uma aparente preocupação com a situação do ensino básico, tiveram pouco efeito prático devido à ausência de um orçamento adequado para sua implementação.

Embora houvesse tentativas de normatização e organização do sistema educacional, a falta de compromisso efetivo da União com a educação elementar resultou em poucas mudanças concretas. O censo de 1920 revelou que 72% da população brasileira com mais de cinco anos ainda era analfabeta, o que mostra o fracasso das políticas educacionais do período (Saviani, 2008).

No que se refere à educação de jovens e adultos, predominava a ideia de que, para o governo, não fazia sentido investir na formação das camadas populares em um país de economia agrária, onde o trabalho não demandava sequer a alfabetização da mão de obra. Nesse cenário, as ações realizadas foram pontuais e de alcance limitado, conduzidas por entidades da sociedade civil que, em alguns casos, disputavam os escassos recursos públicos destinados à educação.

Entre essas iniciativas, destacam-se grupos como os anarquistas, membros do Partido Comunista e fiéis da Igreja Católica, que assumiram a tarefa de alfabetizar jovens e adultos em espaços não escolares e informais. Além do letramento, esses educandos recebiam orientações de caráter político ou religioso, a depender da entidade promotora (Resende, 2022).

A partir da década de 1920, o cenário educacional brasileiro passou por mudanças

significativas. Segundo Saviani (2008), o fortalecimento do movimento educacional e a crescente demanda da população por educação, resultaram na expansão das escolas e no debate sobre a melhoria da qualidade do ensino. Isso criou condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos.

Foram transformações que favoreceram a formulação de políticas públicas, principalmente voltadas para a educação de jovens e adultos. O movimento dos renovadores da educação, conhecido como Escola Nova ou Escolanovismo vivenciaram momentos marcantes, como a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

Um aspecto fundamental do pensamento escolanovista era a associação da educação aos processos sociais, na defesa de que a escola deveria dialogar com a sociedade de forma crítica e reflexiva, a fim de preparar as pessoas para a cidadania ativa (Libâneo, 2001). Ainda que não estivesse diretamente relacionada à EJA, essa perspectiva dialoga com os princípios dessa modalidade de ensino, mesmo que não tenha sido plenamente aplicada no período.

A aceleração da industrialização e da urbanização no Brasil trouxe novas demandas para a educação, de forma a obrigar as elites a reconhecerem a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas. Apesar do direito à educação ter sido garantido em termos constitucionais, faltavam as condições práticas para sua efetivação. Esse cenário manteve as desigualdades no acesso à educação, sobretudo entre as camadas mais populares.

Na próxima seção, a discussão se direciona ao governo de Getúlio Vargas (1930-1945), quando a educação brasileira passou por transformações significativas, marcadas por um processo de centralização e modernização do sistema educacional. São observadas políticas que visavam a uniformização do ensino, o fortalecimento do caráter nacionalista e a formação de uma força de trabalho em torno das necessidades da industrialização e da urbanização.

4.3 A Educação na Era Vargas: para quê mudar?

A Revolução de 1930 representou um marco na redefinição do papel do Estado

no Brasil, houve mudanças significativas em sua atuação. Esse fortalecimento do poder estatal se materializou na Constituição de 1934, que adotou uma postura mais intervencionista tanto na economia quanto na sociedade.

No campo educacional, a nova Constituição introduziu um Plano Nacional de Educação, estabelecendo diretrizes para a fixação, coordenação e fiscalização das políticas educacionais pelo governo federal. Também definiu as responsabilidades específicas da União, dos estados e dos municípios nessa área (Haddad; Di Pierro, 2000).

Entre suas principais inovações, a Constituição vinculou receitas públicas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, reafirmou o direito universal à educação e o dever do Estado de garanti-la, e instituiu medidas que consolidaram a responsabilidade do setor público na gestão educacional. Essas iniciativas refletiram o compromisso com a ampliação e a melhoria do sistema educacional brasileiro (Haddad; Di Pierro, 2000).

Ainda, no artigo 150, parágrafo único, item "a", a Constituição Federal determina: "Ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos."

Tal disposição reforça o compromisso com a ampliação do acesso à educação, de maneira a abranger não apenas crianças, mas também adultos. Pela primeira vez, uma Carta Constitucional mencionava explicitamente a educação voltada para jovens e adultos.

No entanto, havia um longo caminho a ser percorrido para que essa previsão teórica se transformasse em uma realidade prática, na direção de assegurar efetivamente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário integral como direitos fundamentais.

Em 1937, Vargas deu um golpe e outorgou a Constituição do Estado Novo (1937-1945), que vigorou por nove anos e marcou um retrocesso em diversos aspectos, ao consolidar um regime autoritário, ditatorial e antidemocrático. No campo educacional, o artigo 130 estabelecia:

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não

puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (Brasil, 1937).

Como podemos observar, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação foram limitadas exclusivamente ao ensino primário, com uma flexibilização que permitia a exigência de uma contribuição simbólica para aqueles que não pudessem comprovar escassez de recursos. Essa medida reduziu a responsabilidade do Estado em garantir educação universal para todos. Assim, a educação de jovens e adultos foi, mais uma vez, negligenciada, sendo relegada ao segundo plano que historicamente já ocupava.

A partir das grandes transformações econômicas e políticas ocorridas na sociedade brasileira desde a década de 1930, iniciou-se uma nova percepção sobre o analfabetismo. Na década de 1940, essa mudança de visão se intensificou, passando a considerar o analfabetismo como um sério problema social sob a ótica do capitalismo (Souza; Barbosa, 2024).

Em 1938, é criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) que, mediante suas pesquisas e estudos, instituiu, em 1942, o Fundo Nacional Primário com objetivo garantir recursos financeiros para a expansão e a melhoria do ensino primário, que era considerado fundamental para a formação da mão de obra e para o desenvolvimento do país e que deveria incluir o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Em 1945, foi regulamentado que 25% dos recursos deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinados a esse público (Haddad; Di Pierro, 2000).

Em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, foi criada a UNESCO, que trouxe à tona as profundas desigualdades existentes entre os países e destacou a educação como um elemento essencial para o desenvolvimento das nações, especialmente a educação de jovens e adultos, nas chamadas "nações atrasadas" (Saviani, 2008). Nesse contexto pós-guerra, o Brasil alinhou-se ao bloco capitalista liderado pelos Estados Unidos, o que trouxe uma maior influência não apenas sobre sua economia, mas também sobre sua política educacional (Libâneo, 2001).

A partir de 1947, o Brasil iniciou um movimento significativo em prol da educação de adultos, coordenado pelo Serviço de Educação de Adultos. Esse movimento ficou conhecido como a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* (CEAA) e teve

grande impacto na infraestrutura educacional, especialmente em estados e municípios, onde foram estabelecidas bases para o atendimento à educação de jovens e adultos. A estrutura criada pela CEAA foi posteriormente mantida pelas administrações locais, consolidando um importante marco para a inclusão educacional nesse período (Libâneo, 2001).

De acordo Haddad e Di Pierro, foi a partir de 1940 que o Estado brasileiro aumentou sua responsabilidade em relação à educação de jovens e adultos como nunca antes vista. Uma política nacional, com recursos financeiros garantidos e uma atuação estratégica consolidou-se em todo o país. Essa iniciativa pode ser entendida como uma resposta à crescente urbanização de grandes massas populares, que passaram a demandar melhores condições de vida e maior acesso a direitos básicos.

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de promover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento proposto pelo governo federal (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

No início da década de 1950, de acordo com Almeida e Corso (2014, p. 17), 55% dos brasileiros com mais de 18 anos eram analfabetos. Podemos perceber que diante desse cenário, que a Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos iniciada em 1947, não teve o resultado esperado. Vale lembrar que, nas décadas de 1940 e 1950 os debates sobre a educação de jovens e adultos foram generosos.

Esse contexto fez com que o Ministério da Educação, em 1958, organizasse o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nesse congresso se destaca a figura de Paulo Freire, da delegação pernambucana que buscou ir além das críticas existentes e propôs a importância de uma comunicação mais eficaz entre educadora e educando. Além disso, destacou a necessidade de adaptar os conteúdos e métodos de ensino às características socioculturais das classes populares por meio da alfabetização, primeiramente, a partir da leitura do mundo mediante as palavras geradoras.

Para Paulo Freire, a alfabetização não é apenas o ato mecânico de aprender a ler e escrever, mas um processo de tomada de consciência sobre a realidade. Ele acreditava

que as palavras geradoras deveriam servir como um ponto de partida para a reflexão social e política, de maneira a permitir que as educandas compreendessem melhor sua realidade e se tornassem agentes de transformação.

Para concluirmos essa discussão, segundo Haddad e Di Pierro (2000), o empenho das décadas de 1940 e 1950 fizeram os índices de analfabetismo caírem em 1960, que passou a ser, para pessoas acima de cinco anos de idade, de 46,7%. Mas os índices de analfabetismo ainda eram altos, principalmente se compararmos o Brasil com os países desenvolvidos ou aos nossos vizinhos sul-americanos.

Os anos que se seguiram até o golpe de 1964 foram marcados por uma grande mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, em um momento de intensas transformações sociais, políticas e econômicas no país que influenciaram iniciativas públicas em relação à educação dos jovens e adultos. (Almeida; Corso, 2014). Surgiram diversas campanhas e programas no campo da educação de adultos, de acordo com Haddad e Di Pierro:

Movimento de Educação de Base, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (Haddad; Di Pierro, 2000, p.112).

Em consonância com Almeida e Corso (2014), em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947, e encarregou Paulo Freire da criação de um Programa Nacional de Alfabetização. Contudo, como aconteceu com outras ações da sociedade civil voltadas para mudanças sociais, esse projeto foi interrompido em 1964 devido ao Golpe Civil-Militar, tema da próxima seção.

4.4 A educação de Jovens e adultos no período da Ditadura Militar: tempo de controle e subordinação

O golpe de 1964, como argumenta Saviani (2008), representou uma ruptura brusca no processo político e social do Brasil, levando à perda dos direitos civis e ao

aprofundamento da repressão. A educação foi profundamente afetada, pois a Ditadura Militar impôs uma censura severa aos movimentos culturais e educacionais progressistas que estavam sendo desenvolvidos nas décadas anteriores.

Nesse contexto, as iniciativas de educação popular e de educação de jovens e adultos passaram a ser vistas como ameaças aos interesses do regime:

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113).

Mesmo diante da repressão, a escolarização básica de jovens e adultos não poderia ser abandonada, pois era um requisito mínimo para garantir a manutenção da ordem e da estabilidade social, segundo os interesses do regime.

Ainda segundo Haddad e Di Pierro (2000), o Estado não podia negligenciar a escolarização básica de jovens e adultos, pois essa iniciativa representava um dos principais meios de interação e mediação com a sociedade. Além disso, diante da comunidade internacional, seria desafiador justificar os baixos índices de escolaridade da população enquanto se promovia a imagem de um grande país, conforme defendiam os militares.

Nesse contexto, para Almeida e Corso (2014), o Golpe de 64 também representou a entrada do Brasil na fase do capitalismo monopolista de Estado. Nesse período, o governo adotou uma política econômica marcadamente modernizadora, mas, ao mesmo tempo, reforçou a dependência ao imperialismo, ampliou as desigualdades regionais e agravou a concentração de renda. No campo da educação, as ações estatais, de forma geral, buscaram promover o consenso passivo e ajustar o sistema educacional às dinâmicas e exigências impostas pelo capitalismo monopolista.

Foram criadas algumas ações desenvolvidas para EJA no período militar, dentre elas, cabe destacar, a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC). Estruturada como um programa de influência estadunidense, com apoio financeiro e acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), além de alinhada à ideologia da segurança nacional, a Cruzada tinha como objetivo promover a integração e subordinação ao capital internacional.

Contudo, sua atuação acabou limitada à distribuição de alimentos, na inserção de principalmente garantir altos índices de frequência escolar.

Em 1967, o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que teve duração de quinze anos, por meio da Lei nº 5.379, com o objetivo de combater o analfabetismo no país. Diferentemente dos movimentos de alfabetização anteriores, o MOBRAL centralizou as ações, sendo responsável tanto pela concepção quanto pela execução dos programas de alfabetização. Contudo, como destaca Saviani (2008), o programa reduziu o conceito de alfabetização à simples aquisição das habilidades de leitura e escrita, sem levar em conta aspectos mais amplos da formação educacional.

Segundo Fávero (2014), o MOBRAL foi a campanha de alfabetização mais bem estruturada financeiramente no Brasil, por intermédio dos recursos provenientes de duas fontes principais: a contribuição voluntária de 1% do imposto de renda devido por empresas e 24% da arrecadação líquida da Loteria Esportiva. Apesar de sua estrutura financeira sólida, o programa não conseguiu superar as limitações impostas pelo regime e a visão restrita de alfabetização que adotou.

O MOBRAL tinha três características básicas: a primeira característica foi o *funcionamento* paralelo em relação a outros programas educacionais. A segunda foi a *descentralização operacional*, realizada por meio de comissões municipais presentes em quase todos os municípios do país, responsáveis por implementar a campanha nas comunidades.

A terceira foi a *centralização da gestão* do processo educativo, conduzida pela direção pedagógica do MOBRAL central, encarregada de organizar, programar, executar e avaliar as atividades educacionais. Essas três características convergiam, segundo Haddad e Di Pierro:

Para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implementação de uma campanha de massa com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 115).

Mas, segundo Almeida e Corso (2014, p. 23), o programa não alcançou resultados

satisfatórios e enfrentou diversas críticas. Entre elas, destacam-se a manipulação de dados, tanto sobre os índices de alfabetização quanto sobre o impacto de outras ações promovidas pelo movimento. O MOBRAL foi extinto em 1985.

Uma parcela do projeto educacional da Ditadura Militar foi consolidada juridicamente na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1971, Lei nº 5.692. No seu capítulo IV, ela regulamenta o Ensino Supletivo. Pela primeira vez na história, conforme Almeida e Corso, (2014) existe um capítulo específico para a educação de jovens e adultos.

Em conclusão, podemos afirmar, amparados nos autores agora referidos, Almeida e Corso (2014), que o ensino supletivo, durante as reformas autoritárias no país, teve um estatuto próprio, o que dificultou sua integração com o ensino regular.

O princípio da flexibilidade, característico do ensino supletivo, contribuiu para os elevados índices de evasão na EJA. Nesse contexto, o processo educativo se restringia à aprendizagem dos conteúdos dos módulos instrucionais, sem proporcionar um espaço de socialização ou uma vivência educativa mais ampla.

Com o fim da Ditadura Militar e a redemocratização do Brasil, a EJA passou por um processo de transformação, a fim de recuperar o papel emancipador da educação e combater os altos índices de analfabetismo e exclusão social. Esse período marcou a retomada de políticas mais inclusivas e progressistas, assunto da seção seguinte.

4.5 A EJA e a redemocratização pós-1985 aos anos 2000: entre avanços e contradições

Após a redemocratização, em 1985, a EJA passou por significativas mudanças estruturais, de modo a refletir o desejo de romper com as políticas autoritárias da Ditadura Militar e adotar uma abordagem mais inclusiva e cidadã.

Para Paiva (2003), o fim do MOBRAL foi essencial para redirecionar a educação de jovens e adultos, uma vez que o programa era criticado por sua visão tecnicista e limitada ao ensino funcional. Em seu lugar, foi criada a Fundação Educar, que redefiniu o papel do Estado na coordenação dessa modalidade educacional.

De acordo com Moura (2008), a Fundação Educar trouxe inovações importantes,

especialmente por sua subordinação direta ao Ministério da Educação (MEC) e sua função de fomento e apoio técnico, distanciando-se do modelo centralizador adotado pelo MOBRAL. Essa mudança permitiu uma maior articulação com estados e municípios, fortalecendo uma política educacional descentralizada e adaptada às realidades locais.

A redemocratização política do país, aliada à reorganização partidária, à realização de eleições diretas e ao fortalecimento da liberdade de expressão e de organização dos movimentos sociais urbanos e rurais, ampliou as oportunidades para experimentação e inovação pedagógica na EJA.

As práticas pedagógicas, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), fundamentadas nos princípios da educação popular, anteriormente desenvolvidas quase de forma clandestina por organizações civis e pastorais populares das igrejas, ganharam visibilidade nos ambientes universitários e começaram a influenciar programas públicos e comunitários voltados para a alfabetização e escolarização dessa população.

A revitalização dos pensamentos e das práticas na EJA reverberou na Constituição de 1988, no seu Artigo 208¹⁸ que diz:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria

Além dessas garantias constitucionais, havia, nas disposições transitórias, um prazo de dez anos no qual o governo deveria trabalhar para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Como podemos constatar, a Constituição de 1988 representou um marco importante para a EJA no Brasil. Reconhecida como um direito fundamental, a educação passou a ser garantida a todos, independentemente da idade, com a inclusão explícita da EJA nas políticas públicas educacionais.

Essa previsão constitucional consolidou a responsabilidade do Estado em oferecer oportunidades educacionais para jovens e adultos que tiveram seus trajetos escolares interrompidos, com fins à promoção da equidade e o combate às

¹⁸ Visto na íntegra em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

desigualdades educacionais históricas. A partir de 1988, a EJA ganhou maior visibilidade, influenciou políticas públicas, programas de alfabetização e iniciativas comunitárias, muitas vezes inspiradas nos princípios da educação popular.

Ainda segundo Haddad e Di Pierro (2000), a história da EJA durante o período da redemocratização é permeada por contradições. Por um lado, houve avanços significativos no reconhecimento jurídico do direito à educação básica para jovens e adultos, assegurado pela Constituição de 1988 e outros marcos legais. No entanto, esse direito formal muitas vezes não foi acompanhado pela implementação de políticas públicas efetivas e abrangentes.

Essa disparidade revelou a fragilidade do compromisso estatal em garantir, na prática, acesso universal à educação para essa parcela da população. Enquanto no plano jurídico se afirmava a importância da EJA como parte do direito à educação, na realidade, os investimentos e as ações concretas eram insuficientes, dificultaram a materialização desse direito, daí a perpetuação das desigualdades educacionais e regionais.

Ao analisar a trajetória da educação voltada para jovens e adultos, percebemos que, ao longo do tempo, ela foi moldada por regulamentações que, em muitos casos, a desqualificaram, mantendo-a presa à ideia de uma educação suplementar. Esse modelo focava principalmente na certificação, sem dar a devida atenção ao real processo de ensino e aprendizagem. O desafio, no contexto do século XXI, é romper com essa tradição da EJA como uma função compensatória, cuja principal responsabilidade era corrigir a escolarização dos que não tiveram acesso ou não conseguiram concluir seus estudos na idade convencional.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000¹⁹, e o Parecer CNE/CEB nº 11, de 07 de junho de 2000²⁰, são documentos fundamentais para a EJA no Brasil, pois estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade.

Essas diretrizes definem a EJA como parte integrante da Educação Básica, de

¹⁹ O documento pode ser conferido na íntegra em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

²⁰ O documento pode ser conferido na íntegra em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

maneira a abranger as etapas de ensino fundamental e médio, de acordo com a LDB. Além disso, a Resolução e o Parecer acima citados reafirmam a EJA como uma educação voltada para a formação de cidadãos plenos, sendo crucial que o ensino seja adequado às necessidades específicas dos estudantes adultos, levando em conta suas experiências de vida e o contexto social em que estão inseridos.

Esses documentos orientam que a EJA deve ser compreendida como uma forma de inclusão social e emancipação, com o objetivo de superar a ideia de compensação escolar, ou seja, de uma educação que apenas "corrige" falhas na escolarização.

Em vez disso, a EJA deve promover uma abordagem pedagógica que não só contemple a alfabetização, mas também o desenvolvimento de competências para a vida, como a capacidade crítica e reflexiva sobre sua realidade.

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 1, ao alinhar a EJA com os princípios da LDB, destaca a importância da articulação entre a educação básica e a educação profissional, considerando a necessidade de qualificação para o mercado de trabalho.

Isso possibilita que a EJA não apenas proporcione a conclusão do ensino fundamental e médio, mas também prepare os alunos para um papel ativo e transformador na sociedade, incentivando a busca por oportunidades e a participação plena no processo de cidadania.

A aplicação dessas Diretrizes Curriculares, no entanto, exige desafios significativos, como o investimento em formação contínua para educadores e a adaptação dos currículos às diferentes realidades dos discentes. É fundamental que, para além da certificação, a EJA seja um meio de emancipação e inclusão social, para romper com o modelo tradicional de educação para jovens e adultos, ainda centrado na ideia de "recuperação escolar". Em vez disso, deve-se buscar uma educação integral que respeite a diversidade e seja um instrumento efetivo de transformação pessoal e social.

Segundo Resende (2022), no início do século XXI, houve um avanço na implementação de iniciativas voltadas à EJA, evidenciado pela criação de órgãos e programas específicos. Dentre essas ações, destacam-se a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, instituída em 2003, e, no ano seguinte, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Além disso, surgiram programas como o Brasil Alfabetizado (2003), voltado à erradicação do analfabetismo; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) em 2005, que buscava atender jovens entre 18 e 29 anos; e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), em 2006, direcionado à qualificação de estudantes entre 15 e 29 anos.

Apesar da expressiva quantidade de iniciativas, a EJA nunca ocupou um espaço prioritário nas políticas públicas educacionais. Como apontam Almeida e Corso (2014, p. 29), “estas ações possibilitam afirmar que houve uma inflexão, uma maior evidência à EJA, mas não representaram políticas consistentes”. Isso ocorre porque, apesar dos investimentos e da criação de diversos programas, os índices de baixa escolaridade entre jovens e adultos permaneceram elevados, a indicar que as medidas adotadas não foram suficientes para uma transformação estrutural no cenário da EJA no Brasil.

Em junho de 2014, a Lei nº 13.005 oficializou o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabeleceu as diretrizes e metas para o setor educacional. Essa exigência já estava prevista na Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 214, que determina a formulação de Planos Nacionais de Educação a cada dez anos, a fim de garantir um planejamento contínuo para o avanço da educação no país (Resende, 2022).

O PNE/2014 estabeleceu diversas metas relacionadas à EJA, com o intuito de promover avanços significativos na área educacional.

A Meta 8 do PNE propõe “elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano” (Brasil, 2014).

A Meta 9 visa “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência desse PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (Brasil, 2014).

Já a Meta 10 estabelece como objetivo “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, 2014).

No entanto, ao realizar uma análise do PNE em 2019, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação concluiu que, após cinco anos de sua implementação, “apenas quatro

das vinte metas foram parcialmente cumpridas, enquanto as outras dezesseis ainda estavam longe de serem alcançadas” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2019)²¹. Esse balanço foi realizado com base na nota técnica de 2014, que detalha as atribuições, prazos e estratégias relacionadas às vinte metas do plano e suas respectivas datas de cumprimento.

No balanço realizado, de acordo com Resende (2022), concluiu-se que, até 2024, ano final do período de vigência do PNE, é improvável que as metas 8, 9 e 10, voltadas à EJA, sejam atingidas. Isso se deve ao fato de que os dados analisados indicam que as metas ainda estão muito distantes de serem alcançadas.

O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024²², publicado pelo INEP em 28 de junho de 2024, indica que, na Meta 8, a escolaridade média da população de 18 a 29 anos tem apresentado avanços, aproximando-se da meta de 12 anos de estudo. Entretanto, persistem desigualdades significativas entre diferentes grupos populacionais. A escolaridade média dos 25% mais pobres ainda é inferior à média nacional, evidenciando a necessidade de políticas públicas direcionadas para essa parcela da população.

De acordo com o relatório, na Meta 9, a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais atingiu 93,4% em 2023, ainda abaixo da meta de 97%. A taxa de analfabetismo funcional também apresentou redução, mas não na proporção desejada para cumprir a meta estabelecida. Esses dados indicam a necessidade de intensificar programas de alfabetização de jovens e adultos, especialmente em regiões com maiores índices de analfabetismo.

Em relação à Meta 10, o relatório aponta que a oferta de matrículas de EJA

²¹ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação foi criada em 1999 com o propósito de “agrupar diversas forças políticas, focando em ações de mobilização, pressão política e comunicação social, com o intuito de defender e promover os direitos educacionais” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 1999). O balanço referente aos cinco anos de implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) pode ser consultado no seguinte link: <https://campanha.org.br/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

²² O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é responsável pela elaboração de relatórios de monitoramento das metas, bem como por análises sobre os desafios específicos de cada área, além de realizar estudos que subsidiam o acompanhamento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Esses relatórios são publicados a cada dois anos. O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento pode ser acessado e baixado em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 15 fev. 2025.

integrada à educação profissional ainda está aquém da meta de 25%. Em 2023, apenas 12% das matrículas de EJA no ensino fundamental e 18% no ensino médio estavam integradas à educação profissional. Esse cenário destaca a necessidade de ampliar programas que integrem a educação básica à formação profissional, visando aumentar a atratividade e a eficácia da EJA.

O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE revela progressos em algumas áreas, mas também evidencia desafios significativos que requerem atenção contínua e políticas públicas eficazes para alcançar as metas estabelecidas. Embora haja avanços nas metas 8 e 9, os dados salientam que ainda existem desafios significativos a serem superados para atingir plenamente os objetivos acertados pelo PNE até 2024. A meta 10, em particular, requer atenção especial para promover uma maior integração entre a EJA e a educação profissional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida em 2017, tem sido alvo de debates e críticas, especialmente no que tange à EJA. De acordo com Resende (2022), a BNCC não aborda de maneira adequada as especificidades da EJA, o que pode ser interpretado como uma falta de reconhecimento da importância dessa modalidade de ensino.

A ausência de diretrizes específicas para a EJA na BNCC levanta preocupações sobre a eficácia das políticas educacionais destinadas a esse público. É essencial considerar as particularidades dos estudantes da EJA, garantindo que o currículo atenda às suas necessidades e contextos específicos.

A falta de uma abordagem direcionada à EJA na BNCC destaca a necessidade de um debate mais aprofundado sobre como as políticas curriculares podem ser inclusivas e atender às diversidades presentes no sistema educacional brasileiro. Esse episódio confirma a ausência da EJA na BNCC e apenas reforça o que tem sido discutido ao longo deste estudo: a EJA continua sendo uma modalidade marginalizada e negligenciada.

Cabe agora deslindar a EJA no Ceará, com ênfase na cidade de Fortaleza. A EJA desempenha, incontestavelmente, um papel essencial na promoção da inclusão e na oferta de oportunidades para aquelas que não puderam concluir seus estudos na idade adequada.

4.6 Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI): crítica ao modelo de educação capitalista

A concepção de infância como uma fase distinta da vida adulta é uma construção relativamente recente, surgindo com o advento da sociedade industrial moderna e a universalização da educação escolar, conforme argumenta Ariès (1986). Até a Idade Média, segundo o autor, as crianças eram frequentemente vistas como “adultos em miniatura”, participavam das mesmas atividades e assumiam responsabilidades semelhantes às dos adultos.

No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existia crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens em tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas (Ariès, 1986, p. 51).

Discutir escola e educação envolve, essencialmente, abordar o conceito de formação. De modo geral, é a escola que prepara os indivíduos para ocupar determinados papéis na sociedade. Nas sociedades capitalistas contemporâneas, cada etapa da trajetória escolar tende a estar vinculada a uma fase específica da vida.

A Educação Infantil (pré-escola) corresponde à primeira infância, o Ensino Fundamental, cobre a segunda infância e a pré-adolescência, enquanto o Ensino Médio está associado à adolescência. Já o ingresso na universidade, após a aprovação no ENEM, funciona como um rito de passagem que marca o início da vida adulta (Peres, 2011).

Nos primeiros tempos da Revolução Industrial, de acordo com o autor ora referido, o trabalho infantil era algo comum. No entanto, com a Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e, posteriormente, com o surgimento do movimento socialista, o trabalho infantil começou a ser gradualmente combatido e, eventualmente, proibido por lei.

Essa interdição coincidiu com o surgimento da escola como o espaço destinado à permanência da criança e à sua socialização. De maneira simbólica, está fortemente relacionada à infância e à adolescência, representa um espaço destinado àqueles que ainda não ingressaram na vida adulta. Em contraste, o trabalho está tradicionalmente

vinculado a um estágio de maior maturidade e responsabilidade.

Se, por um lado, a noção de escola está simbolicamente associada à infância e de adolescência, ou melhor, diz respeito àquele ou àquela que ainda não iniciou a vida adulta, a noção de trabalho, por outro lado, tem relação direta com níveis de maturidade (Peres, 2011, p. 635).

Como ensina Ariès (1986), a noção moderna de infância como uma fase distinta foi consolidada com a instituição da escola como o espaço de preparação e socialização das crianças para a vida adulta. Nesse contexto, a conclusão do ensino médio é vista como um marco simbólico da transição para a fase adulta, seja pelo ingresso na universidade ou pela entrada direta no mercado de trabalho (Peres, 2011).

Para as classes populares, essa segunda alternativa tende a ser mais comum devido às dificuldades de acesso ao ensino superior (Bourdieu; Passeron, 1975). Assim, o fim da trajetória escolar é, muitas vezes, o ponto em que os indivíduos deixam a esfera protegida da infância para enfrentar as exigências da vida adulta. Podemos resumir que o objetivo da formação escolar é preparar o indivíduo para desempenhar um papel ativo na sociedade capitalista.

A concepção da educação como um meio para a formação de recursos humanos voltados para o trabalho produtivo reflete uma perspectiva funcionalista e economicista que explica por que o sistema educacional foi estruturado de modo a ter como objetivo final a inserção no mercado de trabalho.

Estuda-se, forma-se, para trabalhar, para ter uma profissão e, com isso, assumir um papel específico na sociedade. Daí a conhecida teoria do capital humano, surgida na década de 1960, nos EUA, fundada na economia da educação, segundo a qual a educação é compreendida como produtora de capacidade de trabalho e potencializadora do fator trabalho (Peres, 2011, p. 635).

Segundo Althusser (1970), a escola, na sociedade capitalista, funciona como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), reproduz a lógica instrumental que serve para manter a ordem social e perpetuar os interesses da classe economicamente dominante. Dessa forma, o sistema educacional desempenha um papel central na reprodução das desigualdades sociais, ao consolidar os valores e normas que sustentam a estrutura de poder vigente.

A escola é um dos principais Aparelhos Ideológicos de Estado, ao lado da religião, da mídia e da família. Ela exerce sua função ideológica ao inculcar nos indivíduos os valores dominantes da sociedade capitalista, naturaliza as desigualdades e condiciona subjetividades de acordo com os interesses da classe dominante.

Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam saberes práticos, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos profissionais da ideologia (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra penetrados desta ideologia, para desempenharem conscienciosamente a sua tarefa - quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus funcionários), etc. (Althusser, 1970, p. 22).

Na escola, os/as alunos/as não apenas adquirem conhecimentos técnicos e científicos, mas também assimilam normas, valores e comportamentos que os preparam para ocupar posições específicas na divisão social do trabalho. Isso significa que o sistema educacional não é neutro; pelo contrário, ele funciona para legitimar e perpetuar o sistema de classes, reforça a ideia de que o sucesso ou o fracasso são frutos do mérito individual, e não de desigualdades estruturais.

Na perspectiva neoliberal, esses valores se acentuaram ainda mais. Laval (2019) expande sua análise ao explorar como esse modelo intensifica a lógica instrumental da educação. A partir da década de 1980, com o avanço das políticas neoliberais, a escola passou a ser cada vez mais tratada como um serviço submetido às regras do mercado.

Essa mutação deve ser situada no contexto mais geral das transformações do capitalismo a partir dos anos de 1980: globalização do comércio, financeirização das economias, desobrigação do Estado, privatização das empresas públicas e transformação dos serviços públicos em quase empresas, ampliação dos processos de mercadorização ao lazer e à cultura, mobilização geral dos assalariados numa guerra econômica generalizada, contestação dos assalariados e disciplinarização pelo medo do desemprego (Laval, 2019, p. 39).

A educação é transformada em uma mercadoria, e os/as alunos/as, em clientes, enquanto o desempenho e os resultados acadêmicos são avaliados com base em critérios quantitativos, como testes padronizados, *rankings* e metas de produtividade. Percebo, por exemplo, uma priorização explícita das turmas que participariam do

SPAECE²³ (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). Essas turmas recebem maior atenção da gestão, com reforço escolar, material didático extra e até mesmo prêmios simbólicos para alunos/as que se destacam. Por outro lado, as turmas da EJA são frequentemente deixadas de lado, como se sua aprendizagem tivesse menor importância por não impactar os índices da escola nas avaliações externas.

A mercantilização da educação redefine o papel da escola, que deixa de ser um espaço de formação crítica para se tornar um instrumento de adaptação ao mercado de trabalho. Ainda sob a luz de Laval (2019), a lógica neoliberal promove a ideia de que o sucesso educacional e profissional depende unicamente do esforço individual, daí é enaltecido o mito da meritocracia. Os/as estudantes e professores/as são responsabilizados pelos resultados, enquanto as desigualdades sociais e econômicas que moldam essas trajetórias são ignoradas ou minimizadas.

Assim, o sistema educacional não apenas reproduz tais desigualdades existentes, mas também reforça a ideologia de que essas desigualdades são legítimas e merecidas. Laval (2019) argumenta que essa lógica cria um sistema em que a competição e o desempenho individual se tornam os valores centrais da educação, em detrimento da solidariedade, da cooperação e da formação crítica.

A ideologia neoliberal impõe à escola um papel funcionalista, em que o principal objetivo é preparar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, ajusta o currículo e os métodos pedagógicos às demandas da economia globalizada. A educação é vista como um investimento individual, e o acesso a melhores oportunidades de trabalho e ascensão social passa a depender da capacidade de cada estudante de se adaptar às exigências de um mercado cada vez mais competitivo e excludente.

Dessa forma, a escola cumpre sua função como AIE, pois legitima a hierarquia social ao apresentar o sucesso ou o fracasso como resultado de escolhas individuais e

²³ De acordo com o Governo do Estado do Ceará (20--), “o Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. Realizada de forma censitária, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)”.

não de estruturas desiguais de poder (Althusser, 1970). Essa lógica competitiva e meritocrática também imprime impactos profundos sobre pessoas idosas, especialmente em relação ao acesso à educação e à valorização de suas trajetórias de vida.

O modelo neoliberal de educação está orientado para a formação de capital humano produtivo, prioriza o preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho e para o consumo. Nesse contexto, a educação de jovens e adultos e idosos/as é vista como algo secundário, sem valor estratégico para o funcionamento do sistema econômico.

Na sociabilidade capitalista, os indivíduos são frequentemente definidos por sua capacidade de gerar valor econômico e a velhice é tratada como um processo de perda de valor. Como dito, a lógica neoliberal intensifica essa dinâmica ao reforçar a ideia de que o sucesso e a realização pessoal dependem do mérito individual e da competitividade. Nesse cenário, o segmento idoso é visto como economicamente inativo e, portanto, um ônus para o sistema, o que o coloca em uma posição de exclusão social e simbólica.

A falta de políticas públicas voltadas para a educação e inclusão dos idosos/as reflete essa lógica de descarte, em que a ausência de capacidade produtiva é interpretada como falta de valor social. Assim, é reforçada a marginalização, ao mesmo tempo em que é negado a este segmento o direito à educação, à participação política e ao reconhecimento social, consolida as desigualdades geracionais.

Se a educação está tradicionalmente associada à infância e à formação profissional do jovem ou adulto, onde se encontra a pessoa idosa nesse processo? Qual o lugar da velhice na educação na sociedade capitalista?

Na lógica do capital, de acordo com Peres (2011), as pessoas de mais idade foram excluídas desse projeto educacional, pois não servem mais ao processo produtivo. Para quê investir na educação dos mais velhos se eles já passaram pela vida produtiva ou estão prestes a sair dela? O entendimento é de que são indivíduos que não contribuem mais para a produção da riqueza.

A sociedade capitalista, como vimos, estruturou um sistema educacional e produtivo coerentes a seus interesses. A criança deve ser educada para que, quando adulto, venha ser um trabalhador adequado as necessidades do capital. O jovem e o adulto devem ser formados e profissionalizados para assumir uma função específica dentro da esfera produtiva e garantir assim a eficiência do

sistema econômico em constante desenvolvimento e mudança. E o velho? Onde entra? A verdade é dura e cruel: não há lugar para o velho na sociedade capitalista (Peres, 2004, p. 149).

Essa realidade contribui significativamente para a ausência de um projeto educacional voltado especificamente para as pessoas idosas dentro do modelo capitalista de educação. Historicamente, os países capitalistas estruturaram seus sistemas de ensino formal com foco prioritário em crianças e jovens, em consonância com a lógica produtivista que orienta essas sociedades. Vivemos em uma cultura que valoriza a juventude, a inovação, a rapidez e a aparência jovem, enquanto o envelhecimento tende a ser associado à obsolescência, à invisibilidade e à perda de valor social.

A EJA emergiu posteriormente no contexto da sociedade industrializada, motivada pela necessidade de qualificar minimamente a classe trabalhadora, proveniente de um campesinato com baixa escolaridade e pouca formação cultural (Saviani, 2008). Esse processo evidencia como a educação, pelo pensamento capitalista, é estruturada para atender principalmente às demandas do mercado de trabalho e da reprodução das relações de produção.

Dentro desse contexto, as pessoas idosas são frequentemente excluídas dos espaços educacionais formais e informais, sob a justificativa de que já não fazem parte da força de trabalho e, portanto, não representam um “investimento” útil para o sistema. Como bem lembra Alcântara (2021, p. 204) “a educação se apresentou como o não lugar da população idosa”.

No Brasil, as principais leis que regulamentam a educação, como a LDB (Lei nº 9.394/1996), reconhecem a EJA como a principal alternativa educacional para indivíduos que não se encontram na faixa etária escolar regular. No entanto, essas leis não abordam a diversidade interna entre os adultos que compõem esse grupo. Há uma diferença significativa, por exemplo, entre um adulto de 25 ou 30 anos e um indivíduo de 50 ou 60 anos, que já pode ser considerado idoso (Peres, 2011).

A LDB, por sua vez, não faz qualquer menção específica à velhice, tratando os idosos de forma implícita como parte da categoria de adultos, sem reconhecer suas particularidades no processo de ensino e aprendizagem. Não diferenciar a velhice da

idade adulta como uma fase que exige atenção especial e metodologias pedagógicas próprias é, de certo modo, assumir uma visão reducionista, segundo Peres (2011).

Essa postura é comparável à ideia predominante na Idade Média de que a infância era apenas uma forma imatura da vida adulta, sem especificidades próprias (Ariès, 1986). A ausência de um modelo educacional direcionado à população idosa reflete, portanto, uma lacuna na legislação educacional brasileira, que ainda não reconhece plenamente as demandas e especificidades dessa faixa etária.

Assim como ocorre na LDB, também existe uma lacuna no atual PNE, por não mencionar diretamente a pessoa idosa em suas diretrizes e metas. Embora o PNE trate da EJA como uma modalidade educacional voltada para aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada, o público idoso é tratado de maneira implícita como parte da categoria de “adultos”, sem qualquer menção específica às suas particularidades e necessidades pedagógicas.

O PNE aborda a educação de jovens e adultos como um meio de elevação da escolaridade e de inserção no mercado de trabalho, o que é coerente com a lógica produtivista que estrutura o sistema educacional nas sociedades capitalistas. No entanto, essa perspectiva desconsidera o fato de que os objetivos e as motivações para a educação na velhice podem ser distintos daqueles que orientam a educação de jovens e adultos em idade produtiva.

A educação na velhice não deve ser apenas uma oportunidade para o resgate de uma formação escolar interrompida, mas também um espaço de socialização, construção de novas habilidades e promoção do bem-estar psicológico e emocional.

A ausência de políticas educacionais específicas para a velhice no PNE reforça o paradigma produtivista que historicamente estrutura o sistema educacional brasileiro. A escola é vista, principalmente, como um meio para a formação de indivíduos capazes de atuar no mercado de trabalho, o que explica a falta de reconhecimento da educação como um direito contínuo ao longo de toda a vida, independentemente da idade e da capacidade produtiva do indivíduo.

Dessa forma, a falta de acesso dos/as idosos/as à educação não apenas fere seu direito constitucional, mas também contribui para o agravamento das desigualdades sociais, dificultando sua participação ativa e igualitária na sociedade.

O envelhecimento populacional é uma realidade no Brasil. Segundo dados do IBGE, a população idosa está crescendo de forma acelerada, o que torna urgente o desenvolvimento de políticas educacionais específicas para essa faixa etária.

O Censo Demográfico de 2022, revelou dados significativos sobre o envelhecimento da população brasileira. A proporção de pessoas com 65 anos ou mais aumentou de 7,4%, em 2010, para 10,9%, em 2022, a maior taxa desde 1940. Esse crescimento reflete um envelhecimento acelerado, especialmente quando comparado a países desenvolvidos que levaram séculos para atingir patamares semelhantes.

Além do aumento acelerado do número de idosos/as no Brasil, de acordo com os dados do Censo de 2022, a taxa de analfabetismo no Brasil é mais elevada entre a população com 65 anos ou mais. Nessa faixa etária, o índice de analfabetismo atinge 20,3%, revelando que aproximadamente um em cada cinco idosos não sabe ler nem escrever. Esse dado reflete um padrão histórico de desigualdade educacional, uma vez que as gerações mais velhas tiveram menos acesso à educação formal, especialmente em regiões mais pobres e em contextos de exclusão social.

Esses números evidenciam que, embora o acesso à educação tenha melhorado nas últimas décadas, a dívida histórica com a pessoa idosa, em termos de educação ainda persiste, reforçando desigualdades sociais e limitações em termos de inclusão e cidadania para essa parcela da população.

A construção de um modelo educacional mais inclusivo e alinhado com a realidade demográfica brasileira exige o reconhecimento da velhice como uma fase da vida que demanda políticas educacionais específicas e metodologias adaptadas às particularidades desse público. A educação na velhice deve ser concebida não apenas como um direito social, mas também como um instrumento de promoção da cidadania, da inclusão e da dignidade.

A BNCC não menciona diretamente a EJA como uma etapa específica de ensino. Ela foi elaborada para orientar o currículo da Educação Infantil e da Educação Básica (ensino fundamental e ensino médio), sem contemplar diretamente a EJA como uma modalidade distinta. Embora a BNCC trate de questões como diversidade, inclusão e respeito às diferenças, não há menção explícita aos idosos ou ao envelhecimento como parte obrigatória dos conteúdos curriculares (Brasil, 2017).

A realidade dos alunos idosos da EJA em Fortaleza também não é diferente em relação à esfera federal em se tratando do lugar em que este público se encontra na educação. Em janeiro de 2023, a Prefeitura de Fortaleza lançou o programa Nova EJA Fortaleza, uma iniciativa voltada para esta modalidade na rede municipal de ensino. Coordenado pela Secretaria Municipal da Educação (SME), o programa previa a distribuição de 10 mil *tablets* aos estudantes, a concessão de 10 mil bolsas de auxílio financeiro e a formalização de parcerias para oferecer ações formativas e de inserção no mercado de trabalho. O investimento totaliza aproximadamente R\$ 30 milhões (Fortaleza, 2023).

O programa Nova EJA representa um avanço significativo na oferta de educação para jovens e adultos na rede municipal de ensino, porém, revela uma lacuna importante ao não contemplar de maneira específica o público idoso/as. Embora o programa tenha como objetivo ampliar o acesso à EJA, oferecendo 10 mil *tablets*, 10 mil bolsas de auxílio financeiro e ações formativas em parceria com instituições de mercado, ele não prevê estratégias específicas para o atendimento das necessidades das pessoas idosas.

A EJA, tradicionalmente voltada para jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade regular, muitas vezes inclui o público idoso de maneira implícita, sem considerar as particularidades dessa faixa etária. O Nova EJA Fortaleza reforça essa tendência ao estruturar suas ações com foco em inserção no mercado de trabalho, capacitação digital e empreendedorismo — aspectos que podem não atender às expectativas e demandas dos estudantes mais velhos.

Essa lacuna evidencia uma problemática mais ampla na política educacional brasileira, que, historicamente, tem tratado a velhice como uma extensão da vida adulta, sem reconhecer as particularidades biológicas, cognitivas e sociais desse período da vida. Conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000), a EJA foi historicamente estruturada para atender às demandas da classe trabalhadora, com foco na qualificação profissional e na inserção produtiva, o que tende a excluir ou invisibilizar os/as idosos/as que frequentemente não buscam a escola com o objetivo de se inserir no mercado de trabalho, mas sim de socialização, elevação da autoestima e exercício da cidadania.

Para que o programa contemple de forma efetiva o público idoso, seria necessário adotar estratégias pedagógicas diferenciadas, considerando os ritmos de aprendizagem,

as motivações específicas e o papel social da educação na promoção de bem-estar e qualidade de vida para a população idosa.

A falta de uma educação voltada para os/as idosos/as fere diretamente os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que garante a educação como um direito de todos, conforme o Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, CF, 1988).

Este artigo assegura que a educação deve ser promovida e incentivada para todos os cidadãos, independentemente da idade, com o objetivo de garantir seu pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania. No entanto, a ausência de políticas educacionais específicas para os idosos reflete a marginalização dessa parcela da população, privando-a do direito à educação continuada, à atualização cultural e ao fortalecimento de suas redes sociais.

Dessa forma, a falta de acesso da pessoa idosa à educação não apenas fere seu direito constitucional, mas também contribui para o agravamento das desigualdades sociais, dificultando sua participação ativa e igualitária na sociedade.

Para Peres (2004) ao reforçar a lógica produtivista e individualista, o neoliberalismo marginaliza os/as idosos/as, trata a velhice como um período de obsolescência e não de continuidade do desenvolvimento humano. A ideia de que o valor de um indivíduo está vinculado à sua capacidade de produzir e competir coloca o segmento em uma posição de desvantagem.

Passam a ser vistos como um “peso” para a sociedade, e não como sujeitos com potencial para contribuir de maneira significativa nos campos social, cultural e político. Dessa forma, o sistema educacional, ao priorizar a formação voltada para o mercado e para o desempenho individual, reforça a exclusão dos idosos/as, priva-as do acesso a espaços de aprendizado, troca de experiências e construção de conhecimento. Por isso, observamos, com frequência, posturas preconceituosas e, mais uma vez vale transcrever as palavras de Peres (2004, p. 148).

Esse evidente processo de envelhecimento da força de trabalho brasileira esbarra num problema social típico de países que vivem ou já viveram um aumento da expectativa de vida da população: o problema da discriminação por idade (Peres, 2004, p. 148).

Dessa forma, o sistema educacional, ao priorizar a formação voltada para o mercado e para o desempenho individual, reforça a exclusão desta população, privando-a do acesso a espaços de aprendizado, da troca de experiências e da construção de conhecimento.

Além disso, a própria organização dos espaços educativos é excludente para as pessoas idosas. As políticas educacionais, ao serem desenhadas para públicos mais jovens e orientadas para o sucesso profissional, ignoram as especificidades do processo de aprendizagem na velhice.

A falta de adaptações nos métodos pedagógicos, nos horários e nos conteúdos reforça a ideia de que a velhice é incompatível com a educação. Isso contribui para a cristalização de um ciclo de exclusão e marginalização, em que as pessoas idosas são privadas não apenas do direito à educação, mas também da possibilidade de construir e fortalecer redes sociais, de se atualizar culturalmente e de se engajar politicamente.

Tal exclusão educacional dos idosos/as reflete a função ideológica da escola. Ao estruturar o sistema educacional em função das demandas do mercado e das exigências de produtividade, a escola contribui para consolidar a ideia de que o valor social de um indivíduo está diretamente relacionado à sua capacidade de gerar valor econômico. Então, os indivíduos deste grupo, que já não fazem parte da lógica produtivista, são desconsiderados como sujeitos de direitos e excluídos das oportunidades de formação e participação cidadã (Althusser, 1970).

Portanto, o sistema educacional, ao funcionar como um Aparelho Ideológico do Estado sob a lógica neoliberal, não apenas reforça as desigualdades de classe e de raça, mas também aprofunda as desigualdades geracionais. É o que argumenta Alcântara (2021, p. 202) “atualmente, vivenciamos o preconceito num país que idealiza a juventude, somando a hábitos sexistas e racistas, de forma que ninguém passa ileso”.

A exclusão dos/das idosos/as da educação revela o caráter funcionalista e seletivo da escola, que atende às demandas de mercado e ignora as necessidades humanas que não se traduzem diretamente em valor econômico. E esse ciclo não pode ser quebrado

porque representa a manutenção da ordem estabelecida pelas classes dominantes.

O conhecimento se configura como uma dimensão transformadora, haja vista que o acesso à educação possibilitará, aos velhos de amanhã, melhores condições – serão mais conhecedores dos direitos e, sendo assim, possivelmente mais politizados, vão lutar por estes, não compreendendo como benevolência ou ajuda do governo, ao contrário da população idosa atual, a maioria com poucos anos de escolaridade – situação comprometedor para obtenção de uma qualidade de vida satisfatória (Alcântara, 2021, p. 204).

Para Laval (2019), romper com essa lógica exige uma revalorização da educação como um direito universal e um espaço de emancipação. Isso inclui reconhecer o direito dos idosos/as à educação continuada, de modo a garantir acesso a espaços de aprendizado em que respeitem suas particularidades sejam respeitadas, a fim de promover sua integração social e política.

Nesse passo, Alcântara e Barroso (2021), disseram que o referido público, devem ser reconhecidos como sujeitos plenos de direitos, com potencial para continuar aprendendo, contribuindo e participando da vida coletiva.

Refletir sobre a função crítica e emancipadora da educação implica, portanto, romper com o paradigma da competição e do desempenho, na defesa de uma educação como um espaço de encontro intergeracional, de solidariedade e de construção. Aqui podemos levantar uma questão: será que essa mudança é de interesse da classe dominante?

O próximo capítulo será dedicado à pesquisa de campo, com ênfase nos procedimentos metodológicos adotados, nas observações e nas falas dos/as interlocutores/as, a fim de responder aos objetivos e também na expectativa de trazer outros elementos não vislumbrados até então, uma vez que o campo sempre responde muito mais do que almejamos encontrar.

5 A EDUCAÇÃO NA VIDA DA PESSOA IDOSA

O que representa na sua vida a escola hoje?

- A escola é tudo pra mim. É tudo! Não tenho que tirar nenhum item da escola. É tudo. Eu amo estar na escola (Alice, 71 anos).

O presente capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com alunos/nas idosos/a da EJA, bem como com outros sujeitos envolvidos no processo educativo, como a coordenadora da escola. Vale reiterar que se trata de uma abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva crítica social adotada ao longo desta pesquisa.

Quando iniciei as entrevistas com os/as discentes idosos/as, não imaginei o quão importante é o papel da escola nas vidas dessas pessoas. Já sabia, em partes, pela vivência em sala de aula e pelas conversas individualizadas durante as aulas — aquele chamado de “conversa de pé de ouvido” para dividir algo do cotidiano, relatar uma dificuldade ou esclarecer uma dúvida acerca do conteúdo.

Esses momentos, muitas vezes simples na aparência, carregam um profundo sentido de acolhimento e de construção de vínculos, pois, como lembra Paulo Freire (1987, p. 39), ensinar exige escuta sensível, abertura ao outro e compreensão de que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: educamo-nos em comunhão, mediados pelo mundo.

A declaração contida na epígrafe de abertura deste capítulo revela um vínculo afetivo profundo com o espaço escolar, que ultrapassa a dimensão meramente instrucional. O uso repetitivo e enfático da palavra “tudo” expressa uma totalidade de significados: a escola é, para essa idosa em questão, fonte de aprendizado, de socialização, de autoestima e de reconhecimento.

Ainda na perspectiva freiriana, tal fala ilustra o que o autor chama de educação como prática de liberdade, em que o aprender se torna um ato de afirmação de si e de reencantamento com o mundo (Freire, 1987). O “amar estar na escola” não é apenas gostar do espaço, mas amar a experiência de se perceber sujeito ativo do próprio processo de formação.

Assim, percebo que a instituição, para esses sujeitos, vai muito além do espaço físico onde se aprendem letras e números: é também lugar de encontro, de troca de experiências, de reafirmação de identidades e de construção de sonhos. A escuta atenta às suas histórias compreende que a educação, nesse contexto, é um ato político e amoroso, capaz de dar voz a quem tantas vezes foi silenciado/a. Nessa perspectiva freiriana, cada conversa informal se transforma em um ato de diálogo genuíno, em que a educadora também aprende, reconhece que o saber da experiência feito, como destaca Freire, é parte indissociável do processo educativo.

Ao olhar para as respostas das entrevistas semiestruturadas sob a ótica metodológica, percebo que elas se constituem como unidades de registro relevantes para a análise de conteúdo, pois mostram significados implícitos sobre a relação desses/as idosos/as com a escola e com o aprender. Esses discursos também não podem ser compreendidos de forma isolada, uma vez que se inscrevem em um contexto político mais amplo, marcado pela racionalidade neoliberal, que influencia diretamente as políticas públicas e as condições de oferta da EJA.

Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo parte da escolha dessas unidades e de sua categorização, permite identificar temas recorrentes e sentidos construídos no discurso. Nesse caso, as entrevistas semiestruturadas se configuram como indicadores de categorias como acolhimento, confiança e construção coletiva do conhecimento, que emergem do material empírico e se conectam diretamente aos princípios da educação dialógica de Freire (1996), para quem a escuta, o diálogo e o respeito ao saber da experiência são centrais no processo educativo.

Na perspectiva de Silva (2012), essas falas também reverberam que o impacto da EJA para idosos/as transcende a dimensão individual, funciona como um espaço de fortalecimento da cidadania, de reconhecimento de direitos e de inserção social. As entrevistas mostram que a escola, nesse contexto, não é apenas lugar de aprendizagem formal, mas de reconstrução de trajetórias e de resistência frente a processos históricos de exclusão educacional.

Para compreendermos a trajetória desses idosos/as, é fundamental compreender também o lugar social em que estão inseridos/as. A maioria reside em bairros populares da periferia de Fortaleza, localizados na Regional 10, região marcada por desigualdades

socioeconômicas históricas. Trata-se de um território onde o acesso a bens culturais, equipamentos públicos e oportunidades de trabalho é limitado, e onde as políticas sociais nem sempre chegam de forma efetiva ou contínua, assunto já esmiuçado quando da apresentação do campo da pesquisa.

Esses contextos urbanos periféricos carregam não apenas carências materiais, mas também estigmas sociais que afetam a autoestima e a percepção de pertencimento dos/as moradores/as. Como nos lembra Silva (2012), a compreensão do processo educativo precisa considerar o conjunto de condições sociais que moldam a vida dos sujeitos, pois a educação não se dá em um vazio social, mas em um cenário concreto de desigualdade e exclusão.

Este quinto e último capítulo tem como propósito ouvir a voz dos/as alunos/as idosos/as pelos quais nutro profunda estima e com os quais convivi intensamente, de maneira a me inteirar das experiências de aprendizagem, momentos de descontração, desabafos e muitas risadas. Apesar de uma trajetória de vida marcada por dificuldades e pela ausência de generosidade social, esses sujeitos expressam alegria, seja como escolha consciente, seja como forma de resistência. Ao evidenciar suas falas, busco valorizar sujeitos historicamente silenciados, excluídos e estigmatizados pela pobreza e pelo racismo estrutural.

5.1 A trajetória dos idosos/as na EJA: a redescoberta da vida por meio da escola

Relembrando, esta proposta se volta a investigar de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA se adequam às necessidades e especificidades do público idoso/a, levando em conta não apenas os aspectos didáticos e metodológicos, mas também as condições institucionais, estruturais e políticas que possibilitam ou limitam a efetividade dessa modalidade de ensino.

Para tanto, foram realizadas entrevistas com os/as alunos/as idosos/as e a coordenadora pedagógica da escola em que a investigação foi conduzida de modo a captar a visão dos/as discentes e a visão institucional sobre os desafios e potencialidades no atendimento a esse público.

É a partir dessa base empírica que reforço o perfil dos/as participantes, cuja apresentação se encontra mais detalhada no segundo capítulo deste trabalho. Os nomes foram substituídos por pseudônimos para preservar suas identidades, assim como também o nome da escola.

Tabela 1 – Nome, idade e etapa da EJA que frequenta

NOME (pseudônimo)	IDADE	EJA
Alice	71	EJA IV
Bob	72	EJA IV
Elói	65	EJA IV
Maria	67	EJA IV
Karla	42	Coordenadora da EJA

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando a dimensão racial entre os/as idosos/as participantes, definiu-se que o grupo deveria contemplar pessoas negras, o que se justifica pela própria configuração social da periferia de Fortaleza, onde se concentra a maior parcela dessa população e onde a pesquisa se realizou.

Durante a condução das entrevistas e no acompanhamento das aulas realizadas no âmbito desta pesquisa, percebi que as interações mais simples do cotidiano também se constituíram como fontes valiosas de conhecimento. Conversas informais nos intervalos, a compra dos produtos que os/as alunos/as idosos/as levam para vender na escola, o que já vendem na feira do bairro, como forma de complementar a renda — dindins, canjicas, mugunzá, frutas, trufas, tapetes, água de coco — as trocas de experiências nos momentos de chegada e saída da escola e até mesmo os bate-papos ocasionais contribuíram de maneira significativa para a construção deste trabalho.

O vínculo estabelecido com os/as idosos/as, presente na escuta atenta e no respeito às suas trajetórias, possibilitou a construção de um ambiente de confiança mútua, condição fundamental para que dimensões mais profundas de suas histórias pudessem emergir. Como citou Freitas (2006, p. 69) “é bom lembrar que, em nossa

prática, muitos entrevistadores admitem que a experiência da entrevista tem colaborado para uma autoavaliação, um questionamento e um repensar a própria vida”.

É necessário reconhecer que a relação de confiança construída a partir da vivência nas aulas e da convivência diária abriu espaço para que viessem à tona as experiências e os sentimentos desses sujeitos, de modo a refletir dimensões que dificilmente emergiriam em contextos mais formais. Isso só foi possível apenas por meio de uma escuta atenta e individualizada. Quer dizer, a proximidade, entretanto, implica responsabilidade, ética e profundo respeito por esses sujeitos.

Ainda de acordo com Freitas (2006), a seletividade e o esquecimento estão presentes no processo de memória. O esquecimento não deve ser compreendido como fenômeno passivo ou mera deficiência do organismo, mas um mecanismo ativo, em que lembranças incômodas são afastadas da consciência.

Percebi que alguns/as participantes foram seletivos ou omissos em determinadas questões, o que revela significados próprios. Tais silêncios e ausências dizem respeito a temas sensíveis de suas trajetórias de vida.

Em História Oral o entrevistado é considerado, ele próprio, um agente histórico. Nesse sentido, é importante resgatar sua visão acerca de sua própria experiência e dos acontecimentos sociais dos quais participou. Por outro lado, a subjetividade está presente em todas as fontes históricas, sejam elas orais, escritas ou visuais. O que interessa em História Oral é saber por que o entrevistado foi seletivo ou omissos, pois esta seletividade tem o seu significado (Freitas, 2006, p. 67).

Ao mesmo tempo, não posso deixar de destacar o quanto a realização desta pesquisa contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. O contato com as histórias de vida dos idosos/as da EJA ampliou meu olhar sobre a educação, absorvi mais intensamente que é mais que escolarização: é espaço de acolhimento, reconhecimento e reconstrução de dignidades.

Esse percurso também reforçou a importância de compreender a pesquisa qualitativa como um processo que vai além do registro gravado das entrevistas. Conforme argumenta Freitas (2006), mais do que as palavras, é preciso compreender os silêncios, as omissões, os gestos, os olhares e os sentidos ocultos que atravessam cada encontro.

Após a escuta e transcrição das entrevistas, optei por imprimir e revisitar as falas, anotei recorrências, expressões significativas e silêncios sugestivos. Esse procedimento possibilitou uma maior imersão no material, permitiu a identificação de temas e categorias que se conectam à análise aqui apresentada e que poderão subsidiar futuras pesquisas.

A etapa de análise das entrevistas representa um dos momentos mais significativos desta pesquisa, pois é nela que as trajetórias dos sujeitos se revelam em toda a sua complexidade, trazem à tona experiências de vida que ultrapassam o espaço escolar.

As vozes aqui apresentadas pertencem a homens e mulheres idosos/as que, ao longo de suas histórias, foram historicamente silenciados — pela dureza da vida, pelas exigências precoces do trabalho, responsabilidades familiares e, sobretudo, por um Estado que não lhes ofereceu condições reais de permanecer na escola no tempo regular.

Esse silenciamento, ainda que imposto por múltiplas formas de exclusão, não foi capaz de eliminar o desejo de aprender, que reaparece com vigor na EJA, muitas vezes como expressão de resistência e de busca por reconhecimento.

Seguindo a perspectiva da avaliação crítico-dialética (Silva, 2012), esta seção se direciona a compreender não apenas o que os/a entrevistados/as dizem sobre suas experiências, mas também as contradições que atravessam suas falas. Nesse sentido, o referencial de Bourdieu (1989) sobre o poder simbólico colabora na percepção de como a escola e a linguagem funcionam como instrumentos estruturados e estruturantes de dominação e legitimação, produzindo sentidos que naturalizam desigualdades, ao mesmo tempo em que oferecem possibilidades de reconhecimento.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de reconhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados (Bourdieu, 1989, p. 11).

Assim, nas próximas páginas, importa avançar para a análise das entrevistas à luz das categorias temáticas que emergiram do material empírico e da teoria crítica que sustenta esta pesquisa. A realidade da EJA para idosos/as está marcada por uma tensão permanente entre o direito constitucional à educação e as barreiras concretas que dificultam sua efetivação: problemas de saúde, insegurança urbana, distâncias territoriais, precariedade das políticas públicas, diminuição na oferta da EJA com o fechamento de turmas e desigualdades de gênero e de classe que se acumulam ao longo de toda a vida.

A análise crítico-dialética permite desvelar essas contradições, de forma a revelar tanto os limites da política educacional quanto as possibilidades de emancipação que emergem da prática cotidiana da escola. Para dar conta dessa tarefa, a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016) foi essencial, reconhecida como um instrumento rigoroso para a sistematização do material empírico.

Qualquer pessoa que faça entrevista conhece a riqueza desta fala na sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosas, contraditórias, com buracos, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras (Bardin, 2016, p. 94).

A partir da leitura flutuante e sucessivas releituras das entrevistas, foram definidas unidades de registro e categorias temáticas que traduzem os sentidos atribuídos pelos sujeitos à escola, às suas trajetórias e às conquistas alcançadas na velhice.

As categorias emergiram não como recortes artificiais, mas como construções ancoradas na frequência, relevância e profundidade das falas. Assim, a análise se estruturou em três grandes eixos: motivações para retornar à escola, dificuldades e barreiras, sentidos atribuídos à EJA.

O percurso metodológico seguiu as orientações de Lakatos e Marconi (2003), que destacam a importância da pesquisa qualitativa para a compreensão de fenômenos sociais complexos, nos quais a subjetividade, as relações humanas e o contexto histórico não podem ser desconsiderados. Nesse sentido, a opção por entrevistas semiestruturadas e observação participante foi fundamental para captar nuances,

gestos, silêncios e contradições que dificilmente emergiriam em instrumentos quantitativos ou padronizados.

Na próxima seção, optei por apresentar diretamente as falas selecionadas, acompanhadas de suas interpretações iniciais e dos referenciais teóricos que as sustentam. Essa escolha não reduz a riqueza do material, mas permite que os eixos centrais que orientaram a análise sejam evidenciados de maneira articulada ao longo do texto, servindo como ponto de partida para discussões mais amplas desenvolvidas neste capítulo.

5.2 Motivações para retornar à escola

As respostas demonstram um conjunto de motivações diversas que levaram os/as idosos/as a retornar à escola após longos períodos de afastamento. Em muitos casos, o retorno aparece vinculado a exigências concretas do mundo do trabalho, como expressou Elói:

Aí, como eu não terminei os estudos, como eu não tinha certificado para chegar numa empresa e apresentar, exigia a empresa a escolaridade, né? Entendeu? Aí eu queria trabalhar aqui, mas aí tinha que ter escolaridade e eu não tinha como apresentar a minha escolaridade. Aí eu... Aí eu falei, rapaz, quer saber de uma coisa, eu vou voltar a estudar. Aí eu fui e voltei a estudar. Como para arrumar emprego é a coisa mais difícil com escolaridade, imagina sem escolaridade, aí a minha menina que, já estava fazendo faculdade, começou a fazer faculdade falou, pai, por que você não volta a estudar? Aí eu falei, eu vou voltar a estudar. Aí eu voltei a estudar.

A fala remete à centralidade do diploma como requisito para inserção em determinados espaços ocupacionais, funcionando não apenas como exigência técnica, mas como barreira simbólica que separa quem é considerado “apto” de quem permanece à margem. Aqui se evidencia o que Bourdieu (1989) denomina poder simbólico, na medida em que a escola e os certificados conferidos por ela legitimam desigualdades pré-existentes, transformando a ausência de escolaridade em sinal de incapacidade individual, quando na verdade se trata de resultado de um processo social de exclusão.

Ao mesmo tempo, esse depoimento integra uma categoria que, conforme Bardin (2016) nos ensina, emergiu da recorrência e da relevância das falas, revelando sentidos atribuídos à escola que ultrapassam a dimensão individual. Além disso, ao decidir voltar

a estudar, Elói incorpora uma postura de resistência que dialoga com Freire (1996), para quem a educação é uma prática de liberdade, capaz de ampliar horizontes e questionar as condições impostas pelo contexto social.

Entretanto, não são apenas razões externas que mobilizam os sujeitos. Em outros casos, a motivação surge associada ao desejo de aprender e de retomar experiências interrompidas. Bob, por exemplo, afirma:

Rapaz, porque toda a vida eu tive gosto de estudar, aprender. O meu rapaz disse: mãe, o pai gosta de estudar, né?! Mas eu acho que o pai tem namorada lá pro colégio, porque o pai sai de 18h e chega aqui 21h20, 21h30. Aí eu...não macho tu é doido, eu tô é estudando. Mas eu acho bom estudar. Toda a vida eu gostei.

A fala expressa que a escola é percebida como espaço de realização pessoal e de atualização de saberes, ainda que na velhice. Essa perspectiva dialoga diretamente com Paulo Freire (1996), para quem a educação não pode ser reduzida à instrução formal, mas precisa ser compreendida como prática de liberdade, isto é, como possibilidade de recriação do sujeito no mundo. O desejo de aprender mais, de “renovar o que já sabia”, demonstra que o processo educativo na EJA rompe com a visão limitada da velhice como fase de declínio, colocando-a como tempo de possibilidade.

O próprio filho de Bob chega a questionar o motivo de o pai frequentar com tanto entusiasmo a escola, de maneira a desconfiar de que sua assiduidade estaria ligada à existência de uma namorada no ambiente escolar. Tal comentário reforça o discurso *velhofóbico*, baseado na ideia de que pessoas idosas não teriam razões legítimas para gostar de estudar.

Essa percepção dialoga com o que Alcântara (2021) denomina estigma associado à velhice, sustentado por um modelo societal que privilegia a lógica da rentabilidade econômica em detrimento da valorização do ser humano. Nesse contexto, a população idosa é reiteradamente responsabilizada pelo suposto colapso das finanças públicas, como se fosse um peso para o sistema econômico. Ainda sob a luz da referida autora:

Cabe repensar a figura social do velho, abandonar o que foi produzido para construir um olhar crítico, recompor o que disseram como o velho é e se comporta. Para isto, é preciso observar o contexto, inverter o olhar sobre o outro – mais do que falar sobre velho, olhar a sociedade onde ela está inserido e como esta se refere a este sujeito (Alcântara, 2021, p. 5).

As mulheres idosas, além de enfrentarem as mesmas barreiras impostas aos homens, carregam ainda o peso de viver em uma sociedade patriarcal e machista, onde suas vontades muitas vezes são cerceadas pela autoridade masculina.

Não são raros os casos em que maridos impedem suas esposas de estudar, restringem-lhes o direito à educação. Esse foi o caso de Dona Alice, que somente após a separação pôde retomar seus estudos. Nesse contexto, a separação, longe de representar apenas ruptura conjugal, assumiu para ela um caráter libertador, abrindo possibilidades de autonomia e realização pessoal. Vale a pena ler a sua palavra:

Aí, quando eu me separei, eu comecei a vir estudar, né? Porque no começo, eu dizia, eu vou estudar, Antônio: pra quê velho estudar? Eu digo: a velhice nunca atrapalha nada, não. É só a pessoa querer e ter força de vontade. E quando me separei, coloquei o sonho pra frente, graças a Deus. Eu sou muito feliz quando eu venho pro colégio. Gosto da turma.

A fala de Dona Alice reflete como as mulheres idosas carregam, além das marcas da exclusão escolar, as consequências de uma sociedade estruturada no patriarcado que historicamente subordina suas vontades às decisões masculinas. O fato de o marido ter lhe impedido de estudar mostra que, no interior das relações familiares, a educação feminina ainda é, muitas vezes, deslegitimada, sobretudo quando se trata de mulheres idosas, vistas socialmente como pessoas “sem utilidade” para o mundo produtivo como Alcântara (2021) citou há pouco. Esse controle do corpo e do destino das mulheres não é apenas uma questão individual, mas a constatação de uma lógica estrutural que busca manter intacta a divisão sexual desigual.

Ao se separar, Dona Alice rompe com essa lógica de subordinação e cria para si um espaço de autonomia. A separação, nesse caso, longe de significar fracasso ou perda, constitui-se como experiência libertadora, pois abre a possibilidade de realizar um antigo sonho interdito pelo poder patriarcal. Sua decisão de voltar à escola demonstra como, mesmo em contextos de opressão, as mulheres produzem fissuras e encontram meios de ressignificar suas vidas.

Essa perspectiva pode ser fortalecida com Judith Butler (2015), ao discutir como sujeitos em situações de vulnerabilidade podem afirmar a si mesmos por meio da criação

de “formas de vida” que escapam à norma social que lhes é imposta. Para Butler, a resistência não se dá apenas em grandes movimentos coletivos, mas também em escolhas cotidianas que questionam os papéis tradicionalmente atribuídos. Nesse sentido, a ida de Dona Alice à escola não é apenas uma conquista individual, mas um ato político que desafia a naturalização do lugar de silêncio e submissão destinado às mulheres idosas.

O relato de Dona Alice permite compreender que a opressão vivida pelas mulheres idosas não pode ser explicada apenas pelas condições individuais, mas pelo modo como o patriarcado organiza a sociedade. Como observa Saffioti (2013), o patriarcado é uma estrutura de dominação que se articula ao capitalismo, produzindo múltiplas formas de exploração feminina, tanto no espaço privado quanto no público.

No caso da educação, isso se manifesta na deslegitimação do direito de mulheres idosas à escolarização, como se a educação formal fosse privilégio exclusivo da juventude ou da figura masculina. A interdição vivida por Dona Alice, ao ser impedida pelo marido de frequentar a escola, expressa essa lógica patriarcal, que busca manter as mulheres em posição de dependência e silêncio. Entretanto, sua separação conjugal e o retorno aos estudos apontam que, mesmo diante dessa estrutura, as mulheres podem produzir fissuras e ressignificar suas trajetórias, transformando uma situação de subordinação em experiência libertadora e de autonomia.

Por sua vez, Dona Maria diz que a motivação para retornar à escola nasce de um desejo persistente de “aprender alguma coisa”, como ela mesma afirma. Ela contou que, mesmo diante das dificuldades de aprendizagem e da limitação em juntar letras para formar palavras, sua vontade não arrefeceu. O esforço dedicado — noites sem dormir com o livro nas mãos — revela a dimensão afetiva e simbólica do estudo em sua vida.

Porque eu queria aprender, assim, alguma coisa, aprender alguma coisa. De primeiro, eu não dormia. Era direto com o livro pregado assim no livro. Aí, eu me lembro que passou uma velhinha, ela viu o meu esforço, aí disse assim: minha filha, você não aprende, não. E eu disse, por quê? Porque você é rude, rude. Disse que eu era rude. Eu leio assim, o nome assim que tem. Eu conheço todas as letras, todas as letras eu conheço. Agora, se eu não sei ajuntar três letras, quatro letras assim, eu não sei ajuntar.

Entretanto, sua trajetória foi marcada também por episódios de desencorajamento e estigmatização. Ao recordar o comentário ora citado de uma senhora que a chamou de “rude” e desacreditou de sua capacidade de aprender, Dona Maria descortina como os preconceitos sociais contra a velhice e contra aqueles que não tiveram acesso à escolarização formal atuam como barreiras simbólicas. Ao invés de desanimar, ela resistiu, fez-se presente na EJA confiou no próprio esforço.

Mas o que mais mobiliza Dona Maria é o sonho de aprender a ler plenamente. Embora tenha concluído a EJA I e a EJA II — etapas equivalentes ao processo de alfabetização —, ela reconhece que não conseguiu avançar de forma significativa. Afirma conhecer todas as letras, mas ainda enfrenta dificuldades em “ajuntar três ou quatro” para formar palavras, permanecendo restrita a um nível muito inicial de leitura.

Essa experiência desvela com uma profunda obviedade o descompasso entre o discurso oficial e a prática escolar: mesmo promovida formalmente de etapa, dona Maria não alcançou a alfabetização efetiva. A progressão automática, descolada da garantia real do aprendizado, acaba frustrando seu maior desejo e evidencia que a EJA, tal como organizada, não contempla as especificidades dos/as idosos/as, negando-lhes o direito fundamental de aprender no seu próprio tempo.

Tal prática pedagógica revela que a EJA, tal como é estruturada, não está adaptada às necessidades específicas dos idosos. A lógica da progressão continuada, quando aplicada sem considerar os tempos e modos próprios de aprendizagem desse público, converte-se em uma violência simbólica: nega o direito fundamental de aprender (Freire, 1996) ao mesmo tempo em que homologa uma passagem artificial entre etapas.

O resultado é a promoção automática de dona Maria para o ensino médio, ainda sem dominar a leitura. Isso, além de contradizer os princípios de inclusão e respeito à diversidade etária, gera desmotivação em muitos idosos, que se sentem impotentes e acabam abandonando os estudos.

Esse cenário entra em choque com o que preconiza a *Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFFor)*, que reconhece explicitamente os/as idosos/as como sujeitos da EJA e defende práticas pedagógicas que considerem suas especificidades, trajetórias e tempos de aprendizagem (Fortaleza, 2024).

O documento afirma a necessidade de valorização da experiência de vida e da adaptação curricular, mas, na prática, verifica-se um distanciamento entre o discurso oficial e a realidade vivida por sujeitos como Dona Maria. Vejamos o que diz o documento:

No que se refere à EJA, o documento esclarece a condição dos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora de Fortaleza e seus anseios por uma educação que adote um Projeto Político-Pedagógico que atenda às suas especificidades. Esses sujeitos desejam exercer o direito à educação escolar, independentemente do momento da vida em que iniciam ou retornam à escola (Fortaleza, 2016).

Há um descompasso também com o Pacto Nacional pela Educação, firmado a partir das diretrizes do atual PNE (Lei nº 13.005/2014), expressa o compromisso federativo entre União, estados, Distrito Federal e municípios na construção de um sistema educacional democrático e inclusivo.

Trata-se de um pacto que visa assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos e todas, em todas as etapas da vida. No contexto da EJA, esse compromisso se materializa nas metas e estratégias que buscam a universalização do acesso, a elevação da escolaridade da população e o reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida como princípio orientador das políticas públicas educacionais.

Contudo, a experiência narrada por Dona Maria expõe os limites reais desse pacto: o direito proclamado muitas vezes não se realiza para quem chega à escola na velhice, carregando marcas de exclusão histórica e de trajetórias interrompidas. Assim, a contradição entre o ideal de uma educação de qualidade para todos e a permanência da exclusão pedagógica torna-se um dos principais desafios a serem enfrentados por políticas públicas que queiram, de fato, promover a emancipação humana.

Essa contradição compromete o princípio de inclusão defendido no documento e contribui para a desmotivação e evasão de idosos/as na EJA, que percebem o descompasso entre o esforço pessoal e o reconhecimento institucional. Como aponta Paulo Freire (1987), quando a educação deixa de ser prática de liberdade e se converte em mera formalidade, esvazia-se sua função transformadora. Ainda sobre o referido autor, é a chamada educação bancária, em que o/a estudante é visto mais como destinatário de certificados do que como sujeito do processo de aprendizagem.

A progressão automática, quando dissociada do domínio efetivo da leitura e da escrita, transforma-se em uma prática de exclusão simbólica: promove-se ao idoso/a no papel, mas nega-se a ele a conquista concreta do saber que almeja. Ao invés de ser uma experiência libertadora, a escolarização tardia pode se converter em mais uma forma de frustração, perpetuando desigualdades e invisibilizando as especificidades do envelhecimento no campo educacional.

De acordo com Severino (2024), parte significativa da população da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) ainda convive com o desafio do acesso à educação, que se torna ainda mais expressivo quando observamos os sujeitos da EJA.

Como demonstra o Quadro 1 a seguir, em 2022, a RMF apresentava a terceira maior taxa de analfabetismo do Brasil: 6,0% da população acima de 15 anos não sabia ler nem escrever, segundo dados do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Esse índice colocava a região atrás apenas das Regiões Metropolitanas de Maceió (7,2%) e João Pessoa (8,0%). No caso dos/as idosos/as, tais números revelam não apenas a exclusão histórica de grande parte dessa população, mas também a permanência de barreiras estruturais que dificultam o acesso e a permanência escolar, reforçando a importância da EJA como política de garantia de direitos e visibilidade social.

Gráfico 1 – Analfabetismo nas Regiões Metropolitanas do Brasil (2022)²⁴



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre

O impacto na vida de uma pessoa privada da capacidade de ler e escrever é profundo e atravessa dimensões que vão além da escolarização formal. Para os/as idosos/as, essa condição torna a rotina ainda mais restritiva, limitando o acesso a oportunidades participação social e desenvolvimento pessoal.

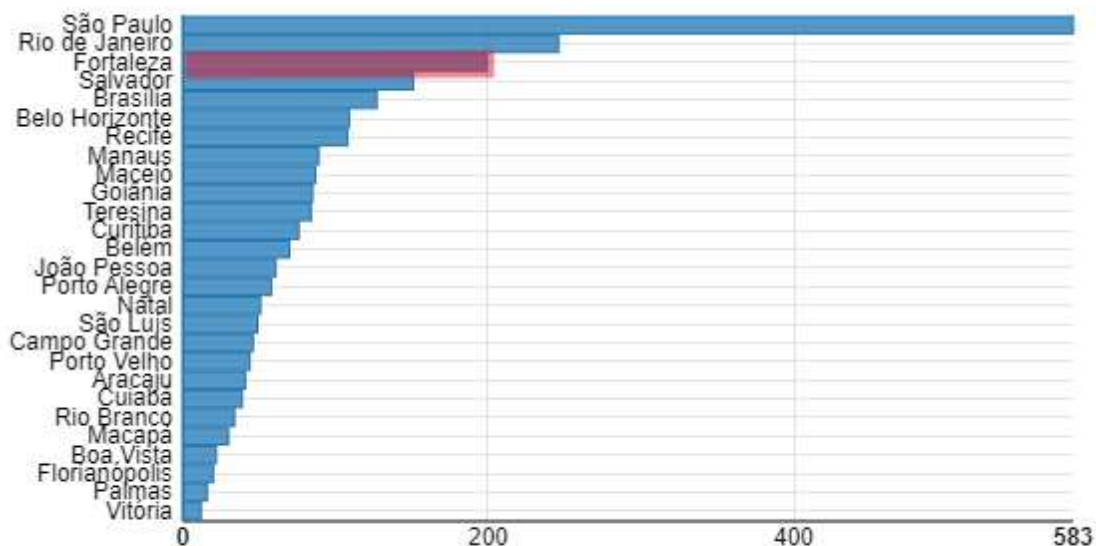
Para além da presente pesquisa, nos relatos colhidos ao longo da docência na EJA, nesses 15 anos, é recorrente a memória do sofrimento vivido antes do processo de letramento: baixa autoestima, vergonha, desmotivação. A dificuldade de comunicação, para muitos, significava não apenas o silêncio em interações sociais, mas também o impedimento de se deslocar com autonomia pela cidade, de se expressar e de reivindicar direitos — experiências que marcam de forma aguda a trajetória dos idosos que retornam à escola.

Ainda segundo Severino (2024) (ver Quadro 2 a seguir), as elevadas taxas de analfabetismo evidenciadas na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) expõe a

²⁴ Gráfico retirado da Revista *Communitas* v. 8, n. 20, 2024. DOI: 10.29327/268346.8.20-6. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/download/8029/4785/29746&ved=2ahUKEwjJ58rzwsiQAxXYBbkGHZFIAZ8QFnoECBcQAQ&usq=AOvVaw101grA7vQ8rK534crk0IUu>. Acesso em: 18 set. 2025.

complexidade do desafio de superar esse cenário, o que demanda não apenas políticas públicas consistentes de educação, mas também uma articulação efetiva entre os municípios que a compõem.

Gráfico 2 – População adulta acima de 25 anos sem instrução ou com menos de 5 anos de escolaridade – Capitais (2022)²⁵



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre

No caso de Fortaleza, os dados do SIDRA/IBGE (2022) mostram que, ao considerar a população adulta acima de 25 anos sem instrução ou com menos de cinco anos de escolaridade, a capital ocupa a terceira posição em números absolutos de pessoas sem instrução no Brasil — quase 200 mil indivíduos — ficando atrás apenas de São Paulo e Rio de Janeiro.

Esse dado mostra que a realidade de dona Maria também é a realidade de muitos idosos/as moradores da periferia de Fortaleza, quando lida a partir da realidade desses sujeitos, reforça o peso das desigualdades acumuladas ao longo da vida e explicita o quanto a EJA se torna uma política estratégica para romper com o ciclo de exclusão,

²⁵ Gráfico retirado da Revista *Communitas* v. 8, n. 20, 2024. DOI: 10.29327/268346.8.20-6. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/download/8029/4785/29746&ved=2ahUKEwjJ58rzwsIQAxXYBbkGHZFIAZ8QFnoECBcQAQ&usq=AOvVaw101qrA7vQ8rK534crk0IUu>. Acesso em: 18 set. 2025.

assegurando o direito à educação como parte da cidadania e da dignidade nessa etapa da vida.

Nessa perspectiva, é possível dialogar com Bourdieu (1989), ao compreender que a certificação escolar, quando desvinculada do aprendizado real, opera como uma forma de violência simbólica. O diploma ou a promoção formal legitimam uma suposta ascensão, mas, na prática, ocultam a exclusão daqueles que permanecem sem acesso ao conhecimento efetivo.

No caso de dona Maria, a passagem para etapas mais avançadas, sem que tenha sido plenamente alfabetizada, representa não apenas uma falha pedagógica, mas a reprodução de mecanismos de dominação que naturalizam desigualdades e negam aos/às idosos/as o direito a uma educação significativa. Nesse sentido, a trajetória de dona Maria expõe um limite estrutural: uma política que, apesar de afirmar a centralidade do sujeito idoso/a, falha em criar condições pedagógicas e curriculares que assegurem o direito de fato à alfabetização.

Em resumo, as motivações que levaram os/as idosos/as a retornarem à escola sinalizaram tanto o desejo íntimo de aprender e realizar sonhos interrompidos quanto a necessidade concreta de responder a demandas sociais e familiares. Contudo, esse impulso inicial, marcado pela esperança e pela determinação, encontra limites significativos quando confrontado com a realidade cotidiana. É justamente nesse ponto de tensão entre o querer e o poder que aparecem as dificuldades e barreiras enfrentadas pelos sujeitos da EJA, as quais serão discutidas a seguir.

5.3 Dificuldades e barreiras

Se, por um lado, as motivações revelam o desejo e a esperança de aprender, por outro, os/as idosos/as da EJA se deparam com inúmeras dificuldades e barreiras que atravessam suas trajetórias escolares. Esses obstáculos não se restringem às limitações individuais, mas estão profundamente enraizados nas condições sociais, econômicas e territoriais que moldam o cotidiano desses sujeitos.

Um exemplo emblemático é trazido por Bob (72 anos), ao relatar:

Erica - Da sua casa para a escola é longe?

Bob (72) - É um pedaço até bom. Eu moro ali na Osório de Paiva. Eu atravesso esse conjunto todinho de lá pra cá, de cá pra lá todos os dias a pé. Passa a passarela do outro lado.

Sua fala expõe como a mobilidade urbana precária, o desgaste físico, para um senhor de 72 anos, e a insegurança do trajeto noturno se configuram como barreiras significativas ao direito de estudar. O que poderia ser apenas um deslocamento diário se converte em uma luta constante, marcada pelo medo, pelo cansaço e pela vulnerabilidade de circular em territórios periféricos estigmatizados pela violência.

Esse quadro torna-se ainda mais grave quando lembramos que, no período da nucleação da EJA em Fortaleza, quando diversas escolas foram fechadas e criados os polos centralizados, foi prometido por parte do poder público transporte escolar para garantir o acesso dos/as estudantes as escolas polos. No entanto, tais ônibus nunca chegaram de fato às comunidades, obrigando alunos/as como Bob a percorrer longas distâncias a pé, em condições de risco e exaustão.

Esse relato ecoa o que Freire (1996) nos lembra sobre a necessidade de reconhecer os sujeitos em sua totalidade: não se trata apenas de estudantes que frequentam a escola, mas de homens e mulheres atravessados por condições sociais que interferem diretamente em sua aprendizagem.

Da mesma forma, a perspectiva da avaliação crítico-dialética fundamentada por Silva (2012) nos ajuda a compreender que as dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as da EJA não são apenas circunstanciais, mas revelam limites estruturais da política pública, que muitas vezes ignora a dimensão territorial das desigualdades, pois, como afirma a autora, “falar de política, e mais especificamente de políticas públicas, é tratar de um campo de tensões e contradições” (Silva, 2012, p. 90)

Além disso, a fala de Bob permite dialogar com a noção de capital cultural e exclusão social em Bourdieu (1989): o acesso desigual à escola e as condições objetivas para permanecer nela reforçam um ciclo de reprodução das desigualdades, no qual aqueles que mais necessitam de oportunidades encontram os maiores obstáculos. A escola, nesse contexto, acaba funcionando em tensão permanente entre funcionar como um espaço de acolhimento e, ao mesmo tempo, estar submetida às fragilidades externas que escapam ao controle pedagógico.

Por fim, ao relacionar essa vivência às condições socioeconômicas do território, observamos o que os dados do IBGE (2022) e do IPECE (2023) já apontam: os bairros periféricos de Fortaleza, como os que compõem a SER 10, apresentam altos índices de vulnerabilidade social, com deficiências em transporte, infraestrutura e segurança pública. A situação de Bob não é, portanto, um caso isolado, mas o retrato de um conjunto de barreiras que limitam o direito de aprender e anunciam a distância entre a promessa universal da educação e a experiência concreta dos/as idosos/as da EJA.

O relato de Bob evidencia que as barreiras territoriais e de mobilidade não são aspectos secundários, mas condicionantes centrais para a permanência dos/as idosos/as na EJA. A precariedade do transporte, a insegurança e o cansaço físico revelam como a desigualdade urbana se converte em desigualdade educacional, reforçando os limites estruturais que atravessam a política pública.

Se, no caso de Bob, a principal dificuldade se expressa no acesso físico à escola, no depoimento de dona Maria outros obstáculos foram mencionados: aqueles relacionados ao próprio processo de aprendizagem e às condições de saúde. Sua fala, marcada pela dificuldade de leitura e pela baixa visão, nos leva a problematizar como a escolarização interrompida ao longo da vida e a falta de adaptação pedagógica às especificidades do envelhecimento produzem novas barreiras dentro da sala de aula.

Essa barreira de ir a pé de casa para a escola é uma barreira de todos/as os/as entrevistados/as, não é exclusiva do seu Bob. Todos/as os/as entrevistados/as contaram esse mesmo fato. Vamos ver o que diz cada um:

Erica - O senhor anda quantos quarteirões mais ou menos?

Elói (65 anos) - Daqui até o RCenter, ali, dá uns 10 quarteirões.

Erica - A senhora caminha quantos quarteirões para vir para cá?

Maria (67 anos) - Não sei. Não sei dizer nada não.

Erica - Mas a senhora caminha o quê? Cinco minutos, dez minutos para vir para a escola?

Maria (67 anos) - Acho... Nessa base aí. Dez minutos mesmo que a gente vai devagarinho. Eu não acho muito longe não. Muita gente acha! Já está acostumada a andar.

Erica - A senhora caminha quantos quarteirões pra vir pra escola?

Alice (71 anos) - Pra vir, deixa eu ver... Um, dois, três, quatro quarteirões.

Talvez a caminhada, em si, não fosse considerada por eles como um obstáculo negativo. Ao contrário, manter-se ativo fisicamente poderia ser algo benéfico para o corpo e para a mente. Entretanto, essa rotina de deslocamentos se insere em um contexto marcado pela violência urbana, pelo medo constante de assaltos e, sobretudo, pela necessidade de conciliar os estudos com o trabalho.

Todos/as os/as entrevistados/as ainda exercem atividades laborais — alguns em empregos formais, como o caso de seu Elói, outros em trabalhos informais, como dona Maria, Alice e seu Bob, que vendem, cuidam, capinam, pintam ou fazem faxinas para complementar a renda. O trabalho, longe de ser uma escolha prazerosa na velhice, surge como imposição de sobrevivência, em uma fase da vida que deveria ser de descanso e realização pessoal. Vejamos as falas de alguns:

Erica - E a senhora ainda trabalha?

Alice (71 anos) – Trabalho, cuidando de uma senhora de noventa e dois anos.

Erica - O senhor É aposentado?

Elói (65 anos) - Me aposentar agora, se Deus quiser.

Erica- Então, o senhor ainda trabalha?

Elói (65 anos) - Trabalho.

Erica - O senhor trabalha atualmente onde?

Elói (65 anos) - Rapaz, eu estou trabalhando de motorista, mas é na construtora. Mas aí a construtora está um pouco parada, como não tem caminhão para rodar, aí eu fico por lá. O cara não quer que eu fique parado. Da uma ajuda aí aos meninos. Mas eu pego no pesado ainda.

Erica - Ainda trabalha?

Maria (67 anos) - Graças a Deus, não. Trabalho aí em casa, né? Hoje eu vendi água de coco.

Erica - A senhora vende água de coco?

Maria (67 anos) - Eu vendi hoje.

Erica - Ah, então a senhora ainda faz uma coisinha ou outra?

Maria - Quando eu estou sem um tostão. Eu compro umas garrafinhas, eu boto na garrafa, aí eu saio vendendo, é planta, é roupa.

Erica - A senhora sai vendendo onde?

Maria (67 anos) - Lá na feira.

Erica – O senhor ainda trabalha?

Bob (72 anos) - Rapaz, eu faço pintura. Eu trabalho de pintura. Faço pintura. Mas tem uma casa ali que todos os sábados, dias de sábado, eu vou para lá barrer (varrer) lá o redor da casa todinho.

Erica - O senhor vai varrer?

Bob (72 anos) - Sempre me chamo para barrer. Eu faço as coisas por lá. Tem as árvores para eu pintar. Aquelas árvores, mangueiras, os paus. Aí eu pinto a metade do meio para baixo. Pinto as árvores, sabe como é, né? Eu faço um bocado de coisa. Eu trabalho assim: faço faxina, passo o pano na cerâmica. Deixo bem limpinho. Eu faço um bocado de coisa minha filha. O que aparecer eu faço. Me chamando, eu vou.

Essa realidade evidencia uma contradição própria do neoliberalismo, que, ao redefinir as políticas sociais sob a lógica da produtividade e da responsabilização individual, fragiliza a proteção do Estado e transfere para o sujeito — inclusive para o/a idoso/a — a obrigação de garantir sua subsistência.

A situação de dona Alice (71 anos) ilustra, de forma concreta uma realidade no Brasil, idosos/as que assumem o papel de cuidadores/as de outro/a idoso/a. A maioria desses/as cuidadores/as são mulheres, de acordo Corrêa, Santos, Nakao e Araújo (2024).

Ainda à luz das autoras ora citadas, o ato de cuidar, por se tratar de uma atividade em grande parte solitária, tende a gerar consequências que se expressam na forma de sobrecarga e estresse para quem o desempenha. Tal sobrepeso pode ser entendida como o conjunto de impactos negativos decorrentes do exercício do cuidado, que repercutem não apenas no bem-estar físico, mas também na esfera emocional, social e financeira do/a cuidador/a. Há uma maior vulnerabilidade de cuidadores/as idosos/as propensos/as à depressão, à ansiedade e à sensação de esgotamento.

A história de dona Alice evidencia como pessoas idosas continuam inseridas em formas de trabalho que demandam intenso esforço físico e emocional, mesmo quando elas próprias já se encontram em condição de vulnerabilidade. Aos 71 anos, exercendo

a função de cuidadora de outra idosa, sua experiência explicita as contradições do envelhecimento em contextos marcados pela precariedade e pela necessidade de sobrevivência.

Para os/as idosos/as entrevistados, permanecer no mercado de trabalho mesmo em idade avançada, dialoga diretamente com a reflexão desenvolvida por Giovanni Alves (2015) que concebe a categoria de *gerontariado* – designa os/as trabalhadores/as idosos/as que, apesar da idade e muitas vezes já aposentados/as, continuam desempenhando funções laborais em condições precarizadas. Conforme o autor explica, é o precariado envelhecido e sob a dimensão cronológica, *mais velhos* compreendem as pessoas a partir dos 45 anos e *idosos* a contar dos 60 anos.

Tal fenômeno evidencia as contradições do capitalismo contemporâneo, em que a lógica produtivista se estende à velhice, transformando o que poderia ser uma etapa de descanso e usufruto dos direitos sociais em mais um espaço de exploração.

No caso dos/as entrevistados/as desta pesquisa, o trabalho na velhice não se apresenta como escolha livre ou projeto pessoal de realização, mas uma imposição decorrente das necessidades materiais e da insuficiência de políticas de seguridade social. Continuam ativos/as para complementar rendas restritas, sustentar filhos ou netos, ou ainda garantir a própria sobrevivência, visto que a aposentadoria, quando existe, não cobre adequadamente as demandas do cotidiano.

Essa permanência revela o que Alves (2015) chama de proletariedade na velhice, em que a força de trabalho é estendida para além dos limites do corpo envelhecido, muitas vezes em ocupações informais, mal remuneradas e desprovidas, em sua maioria, de qualquer tipo de proteção trabalhista.

Essa realidade afeta de maneira significativa a experiência escolar desses/as idosos/as. O trabalho em idade avançada exige esforço físico e emocional, consome tempo e energia que poderiam ser direcionados para o estudo e o convívio social, impactando a frequência, a disposição e a permanência na EJA.

Se, por um lado, a decisão de retornar à escola expressa resistência e desejo de “ser mais”, por outro, a permanência no mundo do trabalho impõe barreiras que limitam esse projeto, a demonstrar a contradição entre o direito à educação ao longo da vida e as pressões econômicas que ainda pesam sobre os corpos envelhecidos.

Os/as idosos/as entrevistados com base na compreensão do gerontariado, compreende-se que suas trajetórias não são casos isolados, mas expressão de um processo social mais amplo, em que a velhice é capturada pelas exigências do capital e marcada pela precarização.

Nesse sentido, a análise reforça que discutir o direito à educação na EJA significa também problematizar as condições materiais de vida desses sujeitos, reconhecendo que o trabalho tardio, longe de ser exceção, constitui parte estruturante da experiência de envelhecer nas periferias urbanas do Brasil.

Assim, os/as idosos/as da EJA não apenas carregam o peso de uma trajetória de trabalho desde a infância, mas também continuam submetidos a condições precárias e instáveis, que os impedem de vivenciar a aposentadoria como direito conquistado. Como lembra Laval²⁶ (2019), o neoliberalismo produz sujeitos permanentemente adaptáveis e resilientes, forçados a transformar sua própria vida em um “capital” a ser explorado. Nesse cenário, o trabalho na velhice deixa de ser possibilidade de prazer e passa a ser uma exigência de sobrevivência.

Nas considerações de Laval:

as reformas impostas à educação serão cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais subjetivas da mobilização econômica (Laval, 2019, p. 37).

Essa lógica neoliberal incide também sobre a própria Educação de Jovens e Adultos, marcada por processos de precarização e desmonte. O fechamento de escolas, a criação dos polos centralizados de EJA em Fortaleza, a falta de transporte adequado para alunos, inclusive os/as idosos/as, e a descontinuidade de investimentos revelam como a política educacional é moldada muito mais por critérios de racionalidade econômica do que por um compromisso efetivo com o direito à educação.

²⁶ A escolha de trazer Laval (2019) para dialogar com a realidade da EJA em Fortaleza se justifica porque, ao problematizar como o neoliberalismo redefine as políticas sociais e educacionais, o autor oferece um marco teórico capaz de iluminar as transformações locais. O fechamento de escolas, a centralização em polos, a falta de transporte e a invisibilidade dos/as idosos/as como sujeitos de direito não são fenômenos isolados ou “pontuais”, mas expressões de uma racionalidade global que orienta as reformas educacionais pela lógica da competição e da eficiência, relegando a segundo plano o compromisso com a justiça social e a inclusão.

Em um sistema orientado pela competição e pela lógica de mercado, o/a idoso/a da periferia — que estuda à noite, depois de um dia de trabalho, enfrentando barreiras de mobilidade e violência urbana — acaba sendo ignorado e não “invisível”, (termo que está na moda, porém, discutível), e pouco rentável para o Estado.

As falas de Alice, Elói, Maria e Bob evidenciam, portanto, como a lógica neoliberal atravessa suas vidas de forma concreta: envelhecem trabalhando, sem garantias, ao mesmo tempo em que encontram na escola um espaço de respiro e de possibilidade de reconstrução de si. Nesse contraste, a EJA se apresenta como resistência, ainda que fragilizada pelas contradições das políticas públicas.

As dificuldades relatadas pelos/as idosos/as entrevistados — desde a necessidade de conciliar o trabalho com os estudos, o medo da violência no trajeto até a escola, a precariedade das políticas públicas e os efeitos da lógica neoliberal sobre suas vidas — revelam que as barreiras para permanecer na EJA vão muito além do esforço individual. Elas se inscrevem em um contexto estrutural de desigualdade, desresponsabilização do Estado e invisibilidade social.

Ainda assim, ao mesmo tempo em que enfrentam tais obstáculos, esses sujeitos encontram na escola um espaço de acolhimento, de reconhecimento e de possibilidade de reconstrução de si. É nesse ponto que se abre a discussão sobre os sentidos atribuídos à EJA: para além das dificuldades, quais significados emergem da experiência de voltar à escola na velhice?

5.4 De volta às aulas: sentidos atribuídos

Ao escutar as narrativas dos/as idosos/as entrevistados, torna-se evidente que a EJA ultrapassa a função meramente escolar. Ela não se reduz a um espaço de transmissão de conteúdos, mas se constitui como território de pertencimento, de sociabilidade e de ressignificação das trajetórias de vida. Para esses sujeitos, voltar à escola na velhice significa recuperar algo que lhes foi negado na infância ou interrompido na juventude: o direito de aprender.

Nesse processo, a EJA aparece associada a sentimentos de autoestima, de conquista pessoal e de reconhecimento social, reafirmando-se como um lugar em que é

possível experimentar o “ser mais” de que fala Freire (1996). Longe de ser apenas uma obrigação, frequentar a escola torna-se, portanto, uma forma de resistência e de afirmação de dignidade diante das limitações impostas pelas condições sociais e econômicas.

Vou começar com a fala da dona Alice:

Erica - O que é que motivou a senhora voltar pra sala de aula?

Alice - O que motivou é que eu sempre queria estudar pra eu terminar os estudos. Sempre eu tive aquela vontade, eu vou estudar e vou terminar os estudos.

Erica - O que é que representa pra você estudar hoje?

Alice - O que representa é que eu fico mais... tenho mais cabeça para coisas, eu sou mais feliz. E a pessoa... não é por causa da idade que eu vou deixar de estudar. A idade não importa quando a pessoa quer aprender alguma coisa, algo. Ah, eu não vou estudar porque eu tô velha, isso não existe. É a pessoa querer ter força de vontade. A escola é tudo pra mim. Tudo. Não tenho que tirar nenhum item da escola. É tudo. Eu amo estar na escola.

O sentido de dona Alice é carregado de significados e desponta de forma nítida o sentido profundo que a escola assume em sua vida. Voltar a estudar indica a educação como projeto de vida e não apenas como um ato circunstancial. O retorno à EJA, longe de ser uma compensação tardia, é vivido como realização de um desejo cultivado desde a juventude, negado pelas condições sociais e familiares.

Quando declara que estudar hoje a torna “mais feliz” e que “a escola é tudo para mim”, dona Alice atribui à educação o poder de reconfigurar sua identidade e de fortalecer sua autoestima, projetando-a como sujeito de direitos em uma etapa da vida frequentemente marcada pela desatenção.

Ao dizer isso, ela também lança um grito silencioso ao mundo: eu existo, eu ainda estou viva, mesmo quando a sociedade neoliberal insiste em tratá-la como descartável ou alguém que já morreu para o mundo. Sua presença na escola é, portanto, mais do que um gesto individual de realização pessoal; é um ato coletivo de resistência contra a lógica que apaga, silencia e marginaliza os corpos envelhecidos.

O poder público, ao negligenciar políticas voltadas para a educação de idosos/as, contribui para a invisibilização de uma camada da sociedade que não para de crescer. De acordo com as Projeções de População do IBGE, entre os anos de 2000 e 2023 a

participação das pessoas com 60 anos ou mais na população brasileira praticamente dobrou, passando de 8,7% para 15,6%. Em termos absolutos, esse contingente saltou de 15,2 milhões para 33 milhões de pessoas no período. As estimativas indicam ainda que, em 2070, aproximadamente 37,8% da população nacional será composta por idosos, o que corresponderá a 75,3 milhões de indivíduos nessa faixa etária.

No entanto, como alerta Peres (2004), o envelhecimento populacional, aliado à falência do sistema previdenciário, agrava a situação de muitos/as idosos/as que necessitam continuar trabalhando, mas encontram-se excluídos/as do mercado formal.

Nesse sentido, o conceito de empregabilidade atua desfavoravelmente aos mais velhos, à medida que enfatiza a necessidade de re-qualificação ou atualização profissional no sentido de adequar a formação profissional às necessidades do mercado. Além disso, esse conceito remete ao indivíduo a responsabilidade pelo desempenho e pela exclusão de que é vítima, eximindo o Estado do dever de garantir o direito ao trabalho e a justiça social (Peres, 2004, p. 154).

Nesse contexto, a EJA assume um papel crucial, pois se torna uma das poucas políticas que ainda reconhecem o/a idoso/a como sujeito de direitos, oferecendo-lhe não apenas acesso ao conhecimento, mas sobretudo visibilidade social, pertencimento e dignidade.

Como enfatiza Silva (2012), é preciso compreender que as políticas sociais são marcadas por contradições: ao mesmo tempo em que ampliam direitos, também revelam limites estruturais, por vezes reproduzindo a exclusão que pretendem combater. No caso da EJA, isso significa que, apesar de sua relevância para os idosos/as, ela ainda enfrenta restrições orçamentárias, instabilidade institucional e descontinuidade de oferta, o que fragiliza sua capacidade de garantir o direito pleno à educação.

Sua fala confronta diretamente o estigma social de que *velho não estuda, não precisa*. Ao insistir que *a idade não importa quando a pessoa quer aprender alguma coisa*, dona Alice rompe com a narrativa da inutilidade atribuída ao idoso/a e se coloca como sujeito ativo, capaz de aprender, ensinar e compartilhar. Como citou Alcântara (2021, p. 5):

Cabe repensar a figura social do velho, abandonar o que foi produzido para construir um olhar crítico, recompor o que disseram como o velho é e se comporta. Para isto, é preciso observar o contexto, inverter o olhar sobre o outro – mais do que falar sobre velho, olhar a sociedade onde ele está inserido e como esta se refere a este sujeito.

A EJA, nesse caso, não é apenas espaço de alfabetização ou transmissão de saberes, mas também de socialização e convivência, onde o encontro com colegas e professores/as produz uma sensação de pertencimento. Estar na escola significa reafirmar que sua vida tem valor, sentido e que ainda há futuro a ser construído.

Essa experiência vislumbra a dimensão política da resistência presente no ato de estudar na velhice. Em um contexto neoliberal que naturaliza a descartabilidade dos sujeitos improdutivos, a presença de idosos/as na EJA subverte tal lógica ao reivindicar o direito de aprender e de existir com dignidade.

Se o neoliberalismo redefine a vida como capital a ser explorado e desvaloriza aqueles que já não produzem para o mercado (Laval; Dardot, 2016), dona Alice mostra, na prática, que a escola é espaço de resistência contra essa exclusão. Seu desejo de aprender e de permanecer na sala de aula é um gesto que desafia a ideia de que o/a idoso/a deve se recolher ao silêncio ou à dependência.

Nesse sentido, sua fala encontra eco nas palavras de Arroyo (2011), ao compreender a EJA como território de reconhecimento de trajetórias interrompidas e de afirmação de sujeitos ignorados. As políticas de educação de jovens e adultos não podem mais se limitar a uma lógica compensatória, centrada em trajetórias escolares interrompidas, mas precisam se aproximar do novo equacionamento pensado para as políticas da juventude, a reconhecer protagonismo social e cultural desses sujeitos.

No entanto, ao transpor essa reflexão para o campo desta pesquisa, torna-se necessário ampliar o horizonte para políticas educacionais que contemplem também os/as idosos/as, de modo a assegurar-lhes não apenas a reposição de uma escolarização negada no passado, mas o direito à educação como parte da dignidade e da cidadania nessa etapa da vida.

As políticas educacionais, nesse sentido, não podem restringir-se à reposição de conteúdos não aprendidos na juventude, mas devem assegurar direitos específicos da velhice: o direito à educação permanente, à visibilidade social e ao pertencimento. Garantir a escolarização dos/as idosos/as, portanto, significa garantir os direitos daqueles que vivenciam esse período.

Ao mesmo tempo, ecoa em Freire (1996) a noção de que a educação é prática de liberdade e de “ser mais”. Quando dona Alice declara que *“a escola é tudo para mim”*, ela traduz a escola como espaço de resistência existencial e política, em que estudar significa lutar contra o descaso, reconstruir a própria velhice e afirmar que, mesmo em um mundo que a descarta, ela continua a existir plenamente como sujeito histórico e social.

A trajetória de dona Maria é atravessada por violências múltiplas: mulher preta, submetida ao trabalho forçado na infância, à violência doméstica na vida adulta e a um ciclo de negação de direitos que a acompanhou por décadas. A entrevista com dona Maria demonstra também uma trajetória perpassada por múltiplas formas de exclusão e sofrimento. Ela inicia sua fala afirmando:

Maria - Nunca tive infância de criança. Era direto trabalhando, desde pequena. Eu morava... Eu não cheguei a conhecer mãe, não. Minha mãe morreu de parto meu. Aí quem criou eu foi a minha irmã mais velha. Eu era uma escrava pra ela. Se não fizesse o que ela mandava, apanhava. Eu sofri, eu nasci somente para sofrer, não é? Mas agora, graças a Deus, eu estou morando no céu.

A infância negada, marcada pelo trabalho precoce e pela ausência de afeto materno e paterno, inscreveu em sua vida a experiência da subalternidade e da violência doméstica. A vida adulta tampouco trouxe alívio:

Erica - E com o marido, a vida era boa?

Maria - Era nada. Ele me batia.

Erica - O que é que significa pra senhora estudar hoje?

Maria - É, eu me sinto, graças a Deus, né? Eu me sinto bem, me sinto feliz. Agora eu não sei porque que eu não aprendo. Sei não. Não sei se é porque eu sofri demais, né?! Mas graças a Deus eu tô no céu, viu?

Trata-se de uma autoimagem construída a partir de um ciclo de negação de direitos, em que gênero, raça e classe se entrelaçam, reforçando sua condição de vulnerabilidade histórica. No entanto, ao falar sobre o presente, há um deslocamento de sentido: *“Mas agora, graças a Deus, eu estou morando no céu.”*

Para Dona Maria, a escola representa esse “céu” — um lugar de acolhimento, de felicidade e de dignidade. Ainda que ela reconheça sua dificuldade em aprender a ler, atribuindo-a às marcas do sofrimento acumulado — *Agora eu não sei porque que eu não aprendo. Sei não. Não sei se é porque eu sofri demais, né?! —*, a permanência na EJA lhe confere bem-estar e alegria: *Eu me sinto bem, me sinto feliz.*

Sob essa perspectiva, a fala de dona Maria é estendida no que Judith Butler (2015) denomina de “vida boa em uma vida ruim”: mesmo em condições adversas, marcadas pela violência e pelo sofrimento, há espaços de reconstrução, reconhecimento e alegria. A EJA, nesse caso, funciona como um dispositivo de reexistência, permitindo que dona Maria inscreva novos significados à sua trajetória, rompendo, ainda que parcialmente, com a lógica de um destino previamente condenado ao sofrimento.

Mesmo sem alcançar plenamente o desejo da alfabetização, a permanência de dona Maria na EJA já se constitui como indicador de sentido e resistência. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo exige atentar não apenas para aquilo que é dito, mas também para as contradições, silêncios e deslocamentos de significado presentes nas falas.

Nesse caso, ainda que a alfabetização não se efetive em termos formais, é inegável a potência da EJA como espaço de reconhecimento e dignidade, dimensão fundamental para compreender o impacto dessa política pública na vida dos/as idosos/as.

Essa fala ilumina um aspecto essencial: a EJA, para os/as idosos/as, não se resume ao processo formal de alfabetização. Mesmo sem atingir plenamente o objetivo de ler e escrever, a presença na escola significa pertencimento, sociabilidade e reconhecimento. Assim, a EJA funciona como espaço de reconstrução subjetiva, em que a educação se torna política pública de garantia de direitos e de visibilidade social.

Em relação ao seu Elói, ele se apresenta como um homem trabalhador, reconhecido pelo esforço físico e pela dedicação. Mesmo aposentado, continua planejando formas de manter sua autonomia, sem depender de trabalhos para terceiros. O que o marca em sua fala é o espanto ao perceber que um colega de trabalho, mais jovem que ele e experiente em sua função, não sabia ler. Esse episódio gerou nele uma

reflexão profunda sobre a importância da escolarização e reforçou o valor de sua própria decisão de estar na escola e de incentivar os colegas do trabalho a voltarem a estudar.

Logo, a EJA não aparece para Elói como uma simples reposição de conteúdos, mas como um espaço de afirmação existencial: ele percebe que já “sabe um bocado de coisa” e reconhece na escola a possibilidade de continuar aprendendo, sonhando e se projetando no futuro. O espanto diante da realidade do colega torna-se um gatilho de consciência — como diria Freire (1987), um momento de “percepção crítica” da própria condição histórica, que o leva a reafirmar: “Posso ter até 90, mas vou fazer o ENEM.” Vamos ver um pouco da fala do seu Elói:

No trabalho me chamam de seu Ferreira: “Seu Ferreira... Pega um caminhão, pega o pneu do trator e vai lá para o Castelão”. Chego lá o cara que opera o trator estava lá. Um cara altamente bom de operar trator. Aí ele me deu o celular dele: “Olha aí, macho, vê o que está escrito aqui que eu não sei ler não”. Olhei assim para ele, um cara novo, homem parecido. Eu falei... Meu Deus do céu! Já sei que eu estou no céu. Olhei assim para ele, e disse: “Mas por que você não volta a estudar”? “Rapaz, ninguém aprende mais nada”. “Aprende que eu estou no colégio, eu aprendo. Já sei um bocado de coisa. Não sei tudo, mas alguma coisa entrou na minha cabeça. E vou fazer o ENEM, tu vai ver. Posso ter até 90, mas vou fazer o ENEM. Quando eu receber a minha coisa (diploma) terminar os estudos do colégio aqui, eu vou lá no SENAC e vou fazer um curso para mecânica para mim e vou trabalhar para mim. Eu disse para a mulher. Eu estou aposentado, o que eu vou trabalhar para os outros? Vou trabalhar para mim”.

Erica - O senhor então o senhor tem o sonho de fazer o ENEM, fazer o curso de mecânica, né?

Elói – Tenho sim.

Na fala de Elói, o sentido atribuído ao estudo é o de superação de uma limitação histórica: ao perceber que até trabalhadores mais jovens também carregam dificuldades com a leitura, ele ressignifica sua condição e encontra motivação para “voltar ao colégio”. A experiência escolar adquire, portanto, um valor de renascimento simbólico — ele mesmo afirma “já sei que estou no céu”. Essa metáfora revela a dimensão subjetiva da EJA: não apenas aprender conteúdos, mas sentir-se valorizado, reconhecido e capaz de sonhar.

O estudo, então, está diretamente associado à realização de projetos de vida futuros: prestar o ENEM, concluir a escolarização, ingressar em um curso no SENAC e abrir seu próprio negócio. Aqui a EJA se apresenta como porta de entrada para novos

horizontes, reafirma a utopia freiriana do *ser mais*, na medida em que, como lembra Freire (1996), o ato de educar é sempre um convite à reinvenção de si e à abertura para o *inédito viável*. Mesmo na velhice, ele afirma com convicção: “Posso ter até 90, mas vou fazer o ENEM.” Essa frase sintetiza um *ethos*²⁷ de resistência contra os discursos sociais que associam a velhice à inatividade e à desistência.

Na mesma direção, Butler (2017) nos ajuda a compreender que, mesmo em condições de precariedade, é possível produzir formas de viver uma *vida boa em meio a uma vida ruim*, e a escola, nesse caso, torna-se espaço de reconhecimento e reconstrução de si.

Já a perspectiva da avaliação crítico-dialética de Silva (2012) indica que as falas dos/as alunos/as não se limitam a motivações individuais, mas denunciam os limites estruturais das políticas públicas, ao mesmo tempo em que afirmam seu potencial de promover inclusão e cidadania. Assim, a trajetória de Elói materializa a EJA como um verdadeiro projeto de emancipação, que permite ao sujeito não apenas recuperar oportunidades escolares negadas, mas sobretudo projetar novos futuros e reafirmar sua dignidade como cidadão e trabalhador.

Além da dimensão ligada ao aprendizado formal, seu Elói também reconhece a EJA como um lugar de acolhimento e socialização, ainda que essa percepção não tenha surgido espontaneamente em sua fala, mas a partir de uma pergunta direta²⁸. Diferentemente das mulheres entrevistadas, que destacaram de imediato a importância da escola como espaço de convivência, amizade e apoio mútuo, os homens tendem a

²⁷ O termo *ethos* é aqui compreendido na perspectiva da Análise do Discurso, em especial conforme Maingueneau (2006), como a imagem de si e o modo de ser que se constrói no/pelo discurso. Nesse sentido, falamos em *ethos de resistência* para marcar as atitudes que contrariam os discursos sociais que vinculam a velhice à desistência ou inatividade. O termo *ethos* remete ao modo de ser ou caráter que orienta práticas e valores em determinado contexto histórico e social. Quando articulado à ideia de resistência, expressa um estilo de vida marcado pela recusa à submissão e pela criação de alternativas frente à adversidade. Como observa Paulo Freire (1996), a educação é prática de liberdade porque alimenta a esperança e a capacidade de “ser mais” mesmo em condições de opressão. Nesse sentido, o *ethos de resistência* pode ser compreendido como a incorporação, pelos sujeitos, de uma postura ativa e perseverante diante de exclusões históricas.

²⁸ Essa diferença entre homens e mulheres na forma de expressar sentimentos pode ser explicada pela socialização de gênero em sociedades patriarcais. Enquanto as mulheres são incentivadas desde cedo ao cuidado, à fala sobre afetos e à vida em rede, os homens são formados sob a lógica da virilidade, da contenção emocional e da racionalidade como atributo de masculinidade. Essa construção social faz com que muitos homens só verbalizem dimensões afetivas quando diretamente provocados. Sobre essa relação entre patriarcado, gênero e desigualdade, ver Saffioti (2013).

silenciar esse aspecto, possivelmente em razão da própria socialização masculina marcada pela cultura patriarcal, que historicamente desestimula a expressão de sentimentos e vulnerabilidades (Saffioti, 2013).

Erica - Que bom que o senhor pretende continuar os estudos. Por que para a nossa sociedade, o/a idoso/a que já se aposentou é como se a vida tivesse estacionado. O que o senhor acha disso?

Elói - O idoso não está morto, não. Quanto maior eu puder ter o conhecimento, é melhor. Pra sua cabeça, seu corpo.

Erica - Nas outras entrevistas que eu fiz, me responderam que a escola era um lugar de acolhimento, socialização e distração, de conversar com os amigos. O senhor também concorda com isso?

Elói - Eu concordo com isso aí. Passa até a ser estresse do seu dia a dia quando você está estudando, você está em outro ambiente diferente, a sua cabeça está em outro ambiente diferente e está colhendo coisas que vai servir para você. O convívio que você tem com as pessoas, entendeu? Você vê pessoas diferentes, tem cabeça diferente e, através dos outros, você vai pegando aquele conhecimento do que é, o que não é, e vai colhendo alguma coisa, vai colhendo no estudo, vai colhendo naquela pessoa. Aconteceu com aquela pessoa assim, aí você já está no conhecimento do que acontece. Entendeu?

A resposta de Elói, contudo, mostra que também para ele a escola cumpre esse papel, ao permitir “tirar o estresse do dia a dia”, conhecer novas pessoas e aprender a partir da experiência dos colegas. Trata-se de um processo que reafirma a EJA como espaço de pertencimento e de trocas intersubjetivas, contribuindo não apenas para o aprendizado, mas para a construção de vínculos e para a produção de uma “vida boa em meio a uma vida ruim”, na expressão de Butler (2017), já que proporciona dignidade, sentido e reconhecimento.

Por último, para concluir essa análise, no caso do seu Bob, a EJA assume um significado marcado pela busca de autonomia em situações cotidianas. Ao relatar que hoje consegue ler documentos em bancos, entender recibos de mercadorias e se posicionar diante de situações em que era solicitado a assinar papéis, Bob atribui à escolarização tardia um papel decisivo na sua vida prática.

A escola, portanto, aparece como instrumento de proteção contra enganos e constrangimentos, permitindo-lhe não apenas decifrar a escrita, mas também ocupar-se de si com maior segurança. Esse aspecto dialoga com o que Haddad e Di Pierro (2000) identificam como função social da EJA: possibilitar que sujeitos historicamente excluídos

do sistema escolar adquiram conhecimentos elementares capazes de ampliar a autonomia e o exercício da cidadania em seu cotidiano.

Contudo, diferentemente das mulheres entrevistadas, Bob não enfatizou a dimensão da EJA como espaço de socialização ou interação. Quando instigado a falar sobre esse aspecto, sua resposta manteve-se no plano prático da utilidade do conhecimento adquirido. Essa ausência pode ser compreendida à luz das construções sociais de gênero, nas quais, conforme observa Saffioti (2013), homens são socializados a não expressar sentimentos de forma aberta, reproduzindo uma masculinidade que os distancia do reconhecimento explícito da escola como espaço de acolhimento e convivência. Assim, o silêncio de Bob não deve ser lido como ausência de vínculos, mas como reflexo de uma trajetória marcada pelo não reconhecimento da expressão afetiva como valor masculino.

Erica - As outras pessoas que eu entrevistei me falaram que a escola é um lugar que é bom não só para estudar, mas para conversar, para ver as pessoas.

Bob - Exatamente.

Erica - O senhor acha, concorda com isso?

Bob - Concordo, porque a escola ela ensina muita coisa a pra gente. Porque eu ia para os bancos, pegar dinheiro, na loja receber os canhotos de mercadoria quando eu estava lá em São Paulo. E eu não sabia ir para os cantos. Eu pegava o ônibus, mas não perguntava ninguém lá. O povo lá não é muito, muito bom não para ensinar as coisas não.

Erica - Então, o senhor gosta da escola, de vir para a escola?

Bob - Claro que sim. O meu negócio, eu vou para o banco e resolvo um prego (problema). Leio as coisas no banco. Eu cheguei lá no banco e a mulher, uma senhora olhou assinou pra mim. Aí estava uma questão lá, uma questão, né?! Chegou ela com o papel. O senhor assina aqui para mim? Aí dizia, testemunha. Eu disse senhora, não posso assinar isso não. Não, não é coisa demais? Questão de confusão, eu não vou assinar?!

Outro ponto importante em sua narrativa é a questão da fala e da dicção. Problema que ele carrega até hoje. Bob recorda que, quando criança, pronunciava palavras de forma “errada”, e que a escola lhe permitiu algum avanço nesse campo, ainda que sejam visíveis suas limitações. Ele aprendeu dentro das suas possibilidades,

e isso mostra não apenas o esforço individual, mas também os limites impostos por uma trajetória escolar interrompida precocemente.

Erica - O que a escola representa hoje para você?

Bob - Rapaz, a escola, ela traz muita coisa boa para a gente. A gente aprende, aprende a conversar. Olha, quando eu era rapazinho, tinha 12 anos, eu falava errado. Eu chamava o urubu de arubu, arubu. Aí eu fui estudando verbo. Aí a moça falou, vou passar verbo. Aí eu fui estudando verbo e aprendi. Agora eu não falo mais nada errado, não.

Finalmente, ao ser questionado sobre seus sonhos, Bob hesitou, refletiu, revelando a sobre a pertinência de ainda sonhar aos 72 anos. Sua resposta confirmou que o sonho existe — concluir os estudos — mas também revelou a barreira objetiva para sua realização: a distância da escola de ensino médio, que exige deslocamentos noturnos em horários inseguros, chegando em casa por volta das 23h.

Erica - O senhor tem algum sonho, agora que voltou a estudar?

Bob - Sonho? (Pensativo nesse momento) Tenho.

Erica - Qual é o seu sonho?

Bob - Meu sonho é terminar. Eu vou terminar esse ano aqui, mas só que não dá para mim ir lá pro Colégio Três não. Por que é longe. Agora eu não vou para lá porque termina muito tarde. Eu vou chegar em casa entre 22 horas e 23 horas. E é perigoso!

A percepção do perigo associado à violência urbana soma-se às limitações da idade, configurando uma situação-limite (Freire, 1987) que impede a continuidade de sua trajetória escolar. Aqui se evidencia como o direito formal à educação, garantido em lei, esbarra em obstáculos concretos de acesso, demonstra, como argumenta Silva (2012), as contradições entre o que a política promete e o que efetivamente entrega no cotidiano dos sujeitos.

O conjunto das entrevistas realizadas evidencia que os sentidos atribuídos à EJA pelos/as idosos/as entrevistados/as extrapolam a dimensão da mera alfabetização. Para eles/as, a escola representa lugar de conquista, de afirmação pessoal, de pertencimento e, em alguns casos, de superação de traumas vividos ao longo da vida.

Contudo, esses relatos também deslindam os limites impostos por uma conjuntura marcada pelo avanço do neoliberalismo, em que corpos envelhecidos são sistematicamente descartados e vistos como improdutivos. Nesse cenário, o direito à educação para idosos/as assume um caráter residual: embora exista, formalmente, a previsão legal de acesso por meio da EJA, a realidade mostra que não há uma política específica voltada para essa população. O/A idoso/a aparece incluído/a apenas de forma secundária, como se fosse mais um entre os sujeitos jovens e adultos, invisibilizando suas demandas particulares.

A prática escolar, tal como narrada, certifica que a permanência dos/as idosos/as enfrenta barreiras estruturais, como a distância das escolas de Ensino Médio, os riscos da violência urbana, os problemas de saúde que dificultam a aprendizagem e a ausência de metodologias adequadas à realidade do envelhecimento. Assim, se por um lado a EJA representa para esses sujeitos a possibilidade de “ser mais”, como diria Freire (1987), por outro ela denuncia a contradição de uma política que promete universalidade, mas que na prática não oferece condições efetivas para que os idosos/as permaneçam e avancem.

Como observa Laval (2004), no contexto neoliberal, a lógica de mercado atravessa as políticas sociais, redefinindo direitos em termos de custo-benefício, o que explica em parte a precarização da EJA e a falta de um olhar específico para o envelhecimento.

Dessa forma, as vozes aqui apresentadas mostram que a educação para idosos/as existe mais como utopia do que como política pública consolidada. Trata-se de um direito reconhecido no papel, mas negado na prática cotidiana. Ao revelar essa contradição, os depoimentos dos/as entrevistados/as não apenas testemunham suas trajetórias interrompidas, mas também denunciam a negligência do poder público diante de uma população que cresce ano após ano no Brasil.

Em um país marcado por desigualdades históricas, como lembra Silva (2012), analisar políticas públicas implica enxergar suas promessas e seus limites; no caso da EJA para idosos/as, a promessa é de inclusão, mas o limite é o da exclusão silenciosa e do descaso social.

No conjunto das entrevistas realizadas, foi incluída também uma integrante do núcleo gestor da escola pesquisada, que, além de gestora, é professora efetiva da rede municipal. Diferentemente dos/as estudantes idosos/as, sua posição ocupando um cargo de confiança na gestão educacional do município incidiu de forma direta sobre os limites e possibilidades de sua fala, mesmo sendo explicado que os nomes dos alunos entrevistados/as, de pessoas da gestão e da escola seriam substituídos por pseudônimos.

Ao longo da entrevista, observou-se que suas respostas se mantiveram em consonância com as normativas e orientações oficiais, reforçando o que está previsto em lei e nos documentos orientadores da política educacional. Não houve, portanto, críticas explícitas ou tensionamentos em relação às fragilidades das ações voltadas para a EJA na modalidade voltada a idosos/as.

Essa postura não deve ser compreendida como falta de opinião ou como desinteresse da entrevistada pelo tema, mas como uma manifestação do lugar social e institucional que ocupa, que carrega consigo riscos e constrangimentos objetivos. Em cargos de confiança, a manutenção do vínculo está diretamente relacionada à consonância com o discurso institucional, e a manifestação de críticas pode ser interpretada como quebra dessa relação de confiança, trazendo consigo o risco de perda da função.

Esse condicionamento da fala é, por si só, um dado relevante para análise, pois revela como os discursos sobre políticas públicas não são produzidos em um “vácuo”, mas atravessados por posições de poder, interesses e constrangimentos. Como destaca Silva (2012), as políticas sociais devem ser analisadas a partir de suas contradições, e isso implica compreender que os atores nelas envolvidos se movem em um campo de tensões.

Ao mesmo tempo em que são sujeitos de direitos, também são atravessados pelas exigências institucionais que moldam suas falas, silêncios e até mesmo os limites do que se pode dizer. Esse ponto ilustra os AIE concebidos por Althusser (1970), que funcionam justamente na produção e reprodução de discursos alinhados à manutenção da ordem instituída. Nesse quadro, a ausência de críticas não pode ser interpretada de forma

simplista como adesão integral, mas como resultado da função social desempenhada, que exige do sujeito certa cautela e autorregulação do discurso.

Da mesma maneira, mas inversamente, devemos dizer que, em si mesmos, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no que esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica (Althusser, 1970, p. 47).

Ademais, o silêncio ou a ênfase em respostas “óbvias”, restritas ao campo normativo, também comunicam. Como observa Bourdieu (1996), o não dito, o implícito e até mesmo as reticências carregam significados sociais e revelam disposições dos sujeitos diante de contextos de poder. No caso da entrevistada, o silêncio sobre as fragilidades da política de EJA voltada a idosos/as não indica a inexistência dessas fragilidades, mas a impossibilidade de verbalizá-las em um espaço em que sua palavra pode ser interpretada como afronta à instituição que representa.

Desse modo, a entrevista cumpre um papel importante no *corpus* da pesquisa, não por trazer novas denúncias ou críticas, mas por evidenciar os limites estruturais de determinadas posições dentro da rede municipal de ensino. Tais limites, longe de fragilizar a análise, fortalecem-na, na medida em que permitem compreender que o campo da EJA é constituído também por vozes que, por força das circunstâncias institucionais, reproduzem discursos legitimadores e deixam escapar, em seus silêncios, as tensões que permeiam a política pública.

5.5 Condições estruturais e pedagógicas da EJA para idosos/as

A escola, lócus desta pesquisa, passou por um processo de requalificação em 2023, o que garantiu melhorias significativas em sua infraestrutura. O investimento se voltou a assegurar mais conforto, segurança e acessibilidade para estudantes, professores/as e funcionários/as, contemplando, por exemplo, a construção de uma quadra poliesportiva. Esses espaços cumprem papel importante no cotidiano escolar, funcionam não apenas como locais de aprendizagem e prática esportiva, mas também de lazer, socialização e convivência entre a comunidade escolar e o entorno.

Do ponto de vista físico, a escola apresenta boas condições estruturais: salas arejadas, rampas de acessibilidade, iluminação adequada e um refeitório amplo, que permite aos/às estudantes idosos/as fazerem suas refeições de maneira confortável. A alimentação escolar, no período noturno, consiste em uma janta diversificada com um cardápio pré-determinado pela Prefeitura de Fortaleza, o que representa um aspecto fundamental para muitos estudantes que chegam diretamente do trabalho, como é o caso da dona Alice.

Para outro/as, a refeição constitui-se em um grande incentivo concreto para a permanência na escola, já que, em determinadas situações, pode representar a principal refeição garantida do dia. Isso é particularmente notório nas sextas-feiras, historicamente marcadas por maior evasão escolar.

Com a nova gestão do prefeito Evandro Leitão (PT), foi introduzido, nesse dia da semana, o chamado *pratinho cearense* — composto por arroz, creme de frango, farofa e verdura — medida que contribuiu para reduzir significativamente as ausências, tanto no turno da noite quanto no diurno. Esse dado evidencia como a alimentação escolar é um ponto sensível e estratégico para assegurar a frequência e a permanência de crianças, jovens e idosos/as das periferias de Fortaleza em sala de aula, o que me despertou a pensar numa futura pesquisa em nível de doutorado.

No que se refere aos recursos pedagógicos, a escola disponibiliza materiais didáticos e livros de leitura por meio da biblioteca, além de cópias reprográficas quando necessário. Contudo, ainda não há uma metodologia específica ou material didático adaptado às necessidades do público idoso/a

A escolha dos livros destinados à EJA foi realizada em 2024, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Contudo, esses materiais só chegaram à escola no segundo semestre de 2025, a mostrar uma defasagem recorrente no atendimento à modalidade. Historicamente, a EJA não conta com material didático regular, como ocorre no ensino diurno, o que obriga professores/as a adaptarem constantemente o conteúdo, muitas vezes utilizando o material disponível no cotidiano escolar. Essa lacuna compromete a regularidade do processo formativo e reforça a percepção de que a modalidade é tratada de forma secundária nas políticas educacionais.

Em termos metodológicos, a heterogeneidade das turmas impõe grandes desafios. É comum encontrar, em uma mesma sala, estudantes com diferentes níveis de escolarização: desde aqueles/as que já dominam a leitura até os/as que ainda não decodificam textos, além de idosos/as com baixa visão ou dificuldades auditivas.

Em situações como essa, o trabalho docente torna-se ainda mais exigente e exaustivo, pois o/a professor/a precisa se desdobrar para atender às demandas de uma turma heterogênea, sem conseguir, muitas vezes, abarcar todas as necessidades. Um exemplo disso ocorre quando a responsabilidade de alfabetizar recai sobre professores/as de áreas específicas — como é o meu caso, na disciplina de História — que não possuem formação voltada para essa etapa inicial da aprendizagem.

Tal cenário evidencia uma contradição presente na EJA III e IV, em que muitos alunos/as idosos/as chegam sem estarem plenamente alfabetizados, o que amplia a sobrecarga do trabalho docente e compromete o desenvolvimento adequado dos conteúdos previstos para essas etapas ou os aprendizados daqueles/as já alfabetizados/as.

O que contribui para amenizar essa dificuldade é a própria organização em sala de aula, pois alunos/as com maior domínio da leitura auxiliam seus colegas, possibilitando que o/a professor/a concentre atenção nos/as que apresentam maiores desafios na leitura e na escrita. Esse arranjo colaborativo, ainda que espontâneo, tem se revelado um recurso valioso para a dinâmica da aprendizagem e para a construção de uma rede de apoio solidária entre os sujeitos da EJA.

Por outro lado, é lamentável a ausência de uma política pública direcionada ao atendimento dos/as alunos/as idosos/as com maiores dificuldades de leitura e escrita, cuja trajetória de aprendizagem não pode ser comparada ao ritmo de estudantes mais jovens, pois requer metodologias específicas, maior tempo e acompanhamento contínuo para que o direito à educação seja efetivamente assegurado. Como observa Arroyo (2011), a EJA deve ser compreendida como um território de reconhecimento de sujeitos e de suas trajetórias interrompidas, o que implica valorizar os diferentes tempos de formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

EJA E ESPERANÇA

*Vou contar em curtos versos
De um ensino admirável
Que transforma muitas vidas
Nesse mundo miserável*

*Em um espaço mais cortês
Onde todos tem a sua vez
Mesmo para quem desistiu
E voltou outra vez*

*O adulto destemido
O jovem mais contido
A sala de aula juntos voltaram
Em busca do conhecimento esquecido*

*Na EJA, surge a esperança
O que foi perdido na lembrança
Deixado pelas lutas da vida,
Hoje busca com perseverança*

*Com uma gestão participativa
Toda escola é mais amiga
Convivem todos mais unidos
Como uma escola mais afetiva*

*Não há medo ou frustração
Que um professor não resolva
Junto com colaboração
Envolvendo todos, com motivação*

*E no final desse caminho
O mundo gira que nem moinho
E quem errou o caminho
Nunca mais se viu sozinho*

*Por isso, eu digo em cordel,
Com emoção e com fervor,
Que a EJA é mais que escola,
É um abraço acolhedor.
Pra quem busca, com coragem,
Um futuro promissor.*

(Leidiane Pereira da Silva)

Começo as considerações finais com um poema escrito por uma ex-aluna da EJA, Leidiane Pereira da Silva, que concluiu o Ensino Fundamental II em 2014. Depois, seguiu adiante com seus estudos na EJA do Ensino Médio e ingressou, posteriormente, no curso de Pedagogia.

Alguns anos mais tarde, realizou seu sonho, retornou à escola como professora substituta, tornando-se também minha colega de trabalho. A nossa amizade nasceu ainda na sala de aula, quando Leidiane ainda era aluna e compartilhava as dificuldades pessoais. Lembro-me da coragem que demonstrava ao frequentar as aulas, muitas vezes contrariando a vontade do marido, que não aceitava que ela estudasse por ciúmes e controle.

Mulher jovem, bonita e cheia de sonhos, enfrentou inúmeros conflitos pessoais e conjugais para permanecer na escola. Além disso, a questão da maternidade também se fazia presente e parecia ser mais um obstáculo, porém, ela não se deixava vencer: com frequência levava os três filhos para a sala de aula, por não ter com quem deixá-los.

Tenho profunda admiração por ela, por toda a sua luta e por sua trajetória. Não apenas concluiu os estudos formais, se tornou pedagoga e professora, mas também uma grande escritora: publicou em 2022 um livro de poemas, contos e crônicas intitulado *Delas para elas*²⁹, escrito em parceria com outras autoras.

Embora não seja uma mulher idosa, objeto de estudo desta dissertação, sua voz e sua escrita representam a resistência e a luta que marcam a EJA. Em seus versos, encontramos a esperança que persiste, o direito à educação que insiste em florescer mesmo diante de tantas barreiras, e a força coletiva que a EJA simboliza para aqueles que tiveram seus percursos interrompidos.

Esse cordel traz, em sua simplicidade e força, a síntese do que procurei demonstrar ao longo desta pesquisa: a EJA é muito mais do que um espaço de ensino formal. É lugar de acolhimento, resistência e dignidade, onde homens e mulheres — jovens, adultos e idosos/as — podem reconstruir seus percursos e reafirmar sua condição de sujeitos históricos.

²⁹ *Delas para elas*: coletânea de poesias, contos e crônicas. Organizadora: Leidiane Pereira de Souza. Campo Grande, MS: Editora Inovar, 2022, 242p.

A fala poética de Leidiane evidencia que, mesmo diante das frustrações, medos e dificuldades impostas pela vida, a EJA oferece um abraço acolhedor e projeta horizontes de futuro. Assim, reitero que a utopia da educação como direito de todos, na direção de *ser mais*, encontra na EJA sua expressão mais genuína, especialmente quando abraça aqueles que o tempo e as desigualdades sociais tantas vezes tentaram silenciar.

As considerações desenvolvidas ao longo desta dissertação buscaram compreender os sentidos atribuídos à EJA por idosos/as residentes na periferia de Fortaleza, especialmente no Canindezinho/Grande Bom Jardim (SER 10), articulando narrativas de vida e contradições das políticas educacionais contemporâneas.

Verifiquei que, embora juridicamente a EJA se apresente como porta de acesso para o público idoso/a, ela não se realiza, na prática, como política específica voltada a essa população. O que se observa é uma inclusão residual, pouco sensível às demandas da velhice, em que a utopia freiriana do *ser mais* (Freire, 1987) emerge nos desejos e conquistas desses sujeitos, mas encontra limites cada vez mais rígidos na racionalidade neoliberal que reordena prioridades e redefine direitos em termos de custo-benefício (Laval, 2004).

As entrevistas evidenciaram que a EJA, para os/as idosos/as, ultrapassa a alfabetização estrita e se converte em afirmação de dignidade, pertencimento e proteção nas práticas do cotidiano. A escola fortalece a autonomia para lidar com bancos, serviços e documentos; oferece acolhimento e socialização — dimensão mais salientada pelas mulheres — e reabre possibilidades de reconhecimento de si após trajetórias marcadas por interrupções, violências e trabalhos precoces.

Em dona Maria, estudar significa ressignificar uma história de sofrimento e projetar alegria; em seu Elói, o estudo aparece como cuidado de si, *para a cabeça e para o corpo*; em dona Alice, a ruptura conjugal operou como condição de possibilidade para o retorno à escola, em diálogo com debates feministas sobre dominação patriarcal e agência (Saffioti, 2013; Butler, 2015).

No caso de seu Bob, sobressai a autonomia prática — “resolver as coisas do banco”, compreender o que assina —, a persistência de dificuldades de dicção observáveis pela pesquisadora e um sonho de continuidade interrompido por barreiras

objetivas: a distância da escola de Ensino Médio, a necessidade de deslocamentos noturnos e a insegurança urbana, que na velhice ganham contornos ainda mais severos.

A presença de uma entrevistada do núcleo gestor tornou visível como determinadas posições institucionais limitam o contraditório e tendem a reiterar o discurso oficial. Não se trata de desqualificar a fonte, e sim de situar sua fala no interior de um arranjo que condiciona o que pode ser dito e o que é silenciado.

Como lembra Althusser, os AIE operam predominantemente pela ideologia e, secundariamente, por formas atenuadas de coerção (Althusser, 1970); nesse contexto, a cautela e o não dito também são dados de pesquisa. O descompasso entre a promessa universalizante da EJA e a experiência concreta dos/as idosos/as aparece, assim, nas fronteiras do que se verbaliza e do que se evita dizer, confirmando a necessidade — destacada por Silva (2012) — de analisar políticas públicas a partir de suas contradições e dos lugares sociais ocupados pelos/as diferentes atores/atrizes.

A situação de obstáculos que tensionam o direito à educação na velhice também esteve presente no contexto pesquisado. A territorialidade pesa: as escolas de continuidade ficam distantes, os trajetos noturnos são inseguros e o tempo de deslocamento concorre com o cansaço e as condições de saúde dos/as idosos/as. Além disso, as condições de aprendizagem demandam ritmos didáticos diferenciados, materiais acessíveis e atenção às especificidades de baixa visão e audição.

Por outro lado, a escola observada apresenta uma estrutura física considerada adequada: salas de aula arejadas, iluminação apropriada, rampas de acessibilidade, refeitório amplo e confortável, além de uma quadra poliesportiva construída na requalificação de 2023, que ampliou os espaços de convivência, lazer e prática pedagógica. Tais melhorias estruturais representam avanços importantes, mas não eliminam as contradições vividas no cotidiano da EJA, em especial a ausência de metodologias e materiais didáticos adaptados às necessidades dos/as estudantes idosos/as.

O recorte de gênero mostra mulheres idosas ainda sobrecarregadas com trabalhos de cuidado e negociações familiares assimétricas. Sobre tudo isso pairam marcas de estigma e infantilização do/a idoso/a aprendiz, que demandam uma pedagogia do respeito e do reconhecimento (Freire, 1996). Em síntese, os depoimentos

revelam que o direito garantido em lei se fragiliza na travessia entre território, escola e vida concreta, sobretudo onde a violência urbana e a precariedade do transporte público convertem o “acesso” em barreira.

A principal contribuição empírica deste estudo foi dar visibilidade às vozes de idosos/as da periferia, raramente priorizados/as na agenda da EJA, e explicitar como a promessa da universalização da educação se desfaz na experiência cotidiana.

Metodologicamente, a utilização da História Oral, em diálogo com entrevistas semiestruturadas, articulada à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016) e à perspectiva crítico-dialética de avaliação (Silva, 2012), mostrou-se adequada para captar contradições, silêncios e deslocamentos de sentido.

O estudo não se restringiu à coleta de informações objetivas, mas buscou valorizar as narrativas de vida e os percursos singulares de cada idoso/a, permitindo compreender não apenas dados factuais, mas também memórias, emoções e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

Essa abordagem evidenciou fragmentos de trajetórias interrompidas e ressignificadas no espaço da EJA, revelando dimensões subjetivas e coletivas que uma investigação meramente descritiva não alcançaria. Ao tornar audíveis essas vozes, a História Oral se afirma também como um gesto político de reconhecimento, rompendo com o silenciamento histórico que marcou a vida escolar de gerações de idosos/as e ressignificando a EJA como território de dignidade e direito.

Teoricamente, recolocou-se a EJA para idosos/as no marco das políticas sob racionalidade neoliberal (Laval, 2004), evidencia uma desatenção à velhice nas diretrizes e na rotina escolar não é acidente, mas efeito de uma hierarquia de prioridades que privilegia indicadores rápidos e economias de curto prazo em detrimento do cuidado, do tempo e da diversidade.

Cumpram reconhecer as limitações do estudo. Por ser uma pesquisa situada, concentrou-se em um território e em um número delimitado de participantes, o que não permite generalizações estatísticas. A ausência de uma cartografia abrangente da oferta EJA-idosos/as na rede municipal dificulta comparações mais amplas. Além disso, a insegurança urbana e os horários noturnos restringiram observações em deslocamentos.

Tais limites, entretanto, não invalidam os achados; ao contrário, indicam um campo aberto para investigações futuras, incluindo mapeamentos quantitativos de permanência e evasão por faixa etária e estudos etnográficos comparados em diferentes SERs.

Do ponto de vista das implicações para a política e a gestão, os resultados apontam para a urgência de reorganizar a oferta com foco em acesso, permanência e reconhecimento. Isso envolve repensar a distribuição territorial de polos e rotas para reduzir distâncias e riscos; reconfigurar horários, privilegiando turnos vespertinos e saídas antes das 21h para quem tem 60 anos ou mais; investir em formação docente em andragogia e gerontologia, em materiais acessíveis e tecnologia assistiva simples; articular a EJA com a atenção básica em saúde para ações de triagem, encaminhamento e letramento em saúde³⁰; instituir apoios de permanência, como auxílio-transporte, mediação social para enfrentamento de violências e espaços de convivência intergeracional; e, por fim, criar indicadores específicos para EJA-idosos/as com participação efetiva de estudantes idosos/as na tomada de decisão, sob uma perspectiva de avaliação crítico-dialética contínua (Silva, 2012). Sem esse conjunto de medidas, o direito permanece retórico.

Como produto decorrente desta pesquisa, opto por elaborar um caderno pedagógico de apoio para idosos/as da EJA, com atividades adaptadas às suas necessidades específicas. O material será produzido em linguagem acessível, com letras ampliadas e contrastes adequados para baixa visão, contendo exercícios contextualizados no cotidiano dos/as estudantes. Além disso, serão incluídas cartinhas de alfabetização com palavras-chave do universo dos/as idosos/as, facilitando a associação entre som, grafia e significado.

O processo de construção do caderno será participativo, incorporando sugestões dos próprios alunos/as durante as aulas. Pretendo aplicá-lo em sala de aula como recurso complementar às atividades regulares, avaliando sua eficácia a partir da

³⁰ Em trabalho de campo, observou-se que parte dos/as alunos/as apresenta baixa visão decorrente de catarata ainda não operada, o que compromete a leitura e a permanência na EJA. A escola pode atuar como ponte com a Atenção Básica (UBS/ESF) para triagem, encaminhamento para oftalmologia e acesso a óculos/recursos de baixa visão, além de promover letramento em saúde voltado ao cuidado ocular.

participação e do retorno dos/as estudantes. Dessa forma, o produto busca responder às lacunas observadas em relação à ausência de material didático específico para a EJA-idosos/as, articulando teoria e prática em benefício direto do público pesquisado.

Reitero que a EJA pode ser, para idosos/as, um dispositivo de dignidade: um lugar onde a palavra recuperada devolve mundo e nome às experiências. Digo isso não apenas como pesquisadora, mas como alguém que convive, aprende e se afeta com essas pessoas. A amizade que se tece em sala, nos intervalos e nas conversas “de pé de ouvido” redefiniu também o meu olhar: a velhice deixou de ser pensada como um ponto de chegada esvaziado e passou a ser reconhecida como tempo de potência, reinvenção e decisão.

Na partilha de histórias, fui percebendo que ensinar e aprender não se separam; ao orientar leituras e exercícios, eu própria era conduzida por suas perguntas, ritmos e memórias, revisitando minhas certezas e alargando meus critérios de análise. Ainda assim, na conjuntura atual, o corpo envelhecido segue desvalorizado e o direito à educação, frequentemente, aparece como promessa sem lastro. A utopia de “educação para todos, na direção de ser mais” não é um horizonte ingênuo; é um norte ético-político que se fortalece precisamente na relação pedagógica concreta, em que a escuta, o respeito e a amizade dão forma a decisões de gestão, financiamento e prática docente que reconhecem a singularidade do envelhecer.

Quando a política pública reconhece o tempo do envelhecimento e o incorpora ao desenho da EJA, a promessa deixa de ser promessa e se transforma em caminho. Este trabalho pretende contribuir com essa travessia, mas também registrar a minha própria travessia: entrei em campo com hipóteses e saio com vínculos, com outro entendimento de escola e de velhice, com a convicção de que conhecimento se faz em coautoria.

Ao escrever, devolvo às vozes de Dona Maria, Seu Elói, Dona Alice, Bob e de tantos/as outros/as o estatuto de produção de conhecimento — não como ilustração, mas como critério para pensar e refazer a política — e reconheço que eles/as também me ensinaram a nomear melhor o mundo que partilhamos. A amizade construída foi, ela mesma, método e resultado: sustentou a confiança necessária para que viessem à tona dores, risos, hesitações e sonhos. É desse lugar — implicado, afetado e responsável — que afirmo: a EJA, quando organizada com e para os/as idosos/as, confirma que a

velhice não é um lugar acabado, mas um tempo de muitas possibilidades e de obra em curso, no qual a escola pode e deve ser uma companheira de caminho.

O sentido deste mestrado ultrapassa a obtenção de um título acadêmico: constituiu-se como um processo de amadurecimento pessoal, intelectual e profissional. Ao longo da pesquisa, pude aprofundar reflexões sobre a EJA e, em especial, sobre a presença de idosos/as nesse espaço, construindo um olhar mais sensível e crítico sobre suas trajetórias e desafios.

Mas esse aprendizado não se restringe apenas aos alunos/as entrevistados/as: ele se estende também aos idosos com quem convivo diariamente — meus pais, tios, sogra, sogros, colegas de trabalho e até aqueles que encontro em tarefas cotidianas. Essa vivência me mostrou que o idoso necessita de um olhar diferenciado e acolhedor, sobretudo quando se trata de grupos historicamente marginalizados, como os/as meus/as alunos/as, que carregam marcas profundas do descaso social ao longo de toda a vida.

É justamente desse compromisso ético e afetivo que nasce o produto pedagógico decorrente da pesquisa: um caderno pedagógico de apoio para idosos/as da EJA, pensado a partir de suas necessidades específicas. A elaboração desse material não é apenas uma resposta acadêmica a uma das lacunas identificadas, mas um gesto de reconhecimento e valorização. Ao propor atividades com letras ampliadas e situações do cotidiano, busco traduzir em prática concreta o aprendizado adquirido ao longo do mestrado. Trata-se do mínimo que se pode oferecer diante da ausência do poder público, que não garante materiais didáticos específicos para esse público.

A formação no Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas fortaleceu minha capacidade analítica, permitiu articular teoria e prática, bem como avaliar políticas educacionais sob uma perspectiva crítico-dialética. Esse percurso também impactou diretamente minha atuação docente, uma vez que passei a compreender de forma mais ampla as necessidades específicas do público idoso/a e a buscar metodologias mais inclusivas e humanizadas para o trabalho em sala de aula.

Em síntese, este mestrado contribuiu para consolidar meu compromisso ético-político com a educação pública e com a defesa do direito à aprendizagem ao longo da vida, reforçando minha identidade como pesquisadora e educadora.

A análise foi enriquecida pelo diálogo com Paulo Freire, especialmente no que se refere ao conceito de “ser mais”, que se manifesta nas falas dos/as entrevistados/as quando relatam conquistas aparentemente simples, mas de enorme valor simbólico e prático, como assinar o próprio nome, ler uma mensagem, fazer compras no supermercado ou resolver questões no banco sem depender de terceiros. Tais experiências não apenas evidenciam a dimensão emancipatória da educação, mas também apontam para a possibilidade de reconstrução da autoestima e do reconhecimento social desses sujeitos.

Além disso, a presença da EJA em suas vidas adquire significados múltiplos: para alguns, é oportunidade de retomar sonhos interrompidos; para outros, é espaço de convivência e socialização; para todos, é chance de provar a si mesmos que são capazes de aprender, mesmo quando a sociedade insiste em invisibilizá-los. Nesse sentido, a escola se apresenta como espaço de encontro, resistência e afirmação, onde cada conquista, por menor que pareça, carrega em si o peso simbólico de uma reparação histórica.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Adriana de Oliveira. Diálogos com o Estatuto do Idoso e Paulo Freire: a velhice para além do antigamente, uma possibilidade de Ser Mais. **Revista Kairós-Gerontologia**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 199-212, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/53938>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- ALCÂNTARA, Adriana de Oliveira. Paulo Freire e as velhices no cinema: o inacabamento e a possibilidade de Ser Mais. *In*: DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. **100 anos de Paulo Freire**. v. 1. Tomo I. Chapecó: Livrologia, 2021.
- ALCÂNTARA, Adriana de Oliveira. **Velhice, cuidado e cuidadora**: afinidades e particularidades nas políticas públicas argentinas, uruguaias e brasileiras. Curitiba: CRV, 2023.
- ALMEIDA, A. de; CORSO A. M. **Educação de jovens e adultos**: interfaces políticas, história e pedagógica. Unicentro, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/854/5/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ALVES, Giovanni. Prometeu envelhecido: proletariedade e velhice no século XXI. **Blog da Boitempo**, 19 jan. 2015. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/01/19/prometeu-envelhecido-proletariedade-e-velhice-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 17 set. 2025.
- ANUNCIACÃO, Daniela Andrade de. Aspectos gerais sobre a proteção social e políticas sociais no capitalismo: das origens às tendências atuais. *In*: OLIVEIRA, Mara de; TESCOSTRO, Sandro Bergue (org.). **Políticas Públicas**: definições, interlocuções e experiências. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.
- ARAGÃO, Ana Cristina Matias. Nucleação ou polarização? – o “fio da meada” da redução das turmas de Educação de Jovens e Adultos em Fortaleza. *In*: COSTA, Clarice Gomes; SOUZA, Maria das Dores Alves; BESERRA, Raquel Carine Martins (org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular**: esperando novos olhares e práticas de resistência. Curitiba: CRV, 2021.
- ARAÚJO, Amanda; LIMA, Paula (org.). **Nossos bairros, nossa Fortaleza**: mapeamento estatístico e afetivo da cidade. Ilustrado por Carlus Campos. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2022.
- ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Petrópolis: Vozes, 2011.

BACELAR, Tânia. As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. *In*: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves (Org.). **Políticas Públicas e Gestão Local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O Programa Alfabetização Solidária: terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar Revista**, fev. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kJHhSgXgjKC3zx3jWZ6vqQP>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BEHRING, Eliane Rosseti. **Fundamentos de Política Social**. Texto publicado em 2000, sob o título Abordagens da Política Social e da Cidadania, MÓDULO 3 – Política Social – do Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/behring-e-r-fundamentos-de-polc3adtica-social.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2016.

BERTAUX, Daniel. **Histórias de vida**: a investigação e seus métodos. São Paulo: Paulus, 2010.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**, seção 1, 21 jun. 2007, p. 7. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, seção 1, ed. extra, 26 jun. 2014, p. 1, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus (COVID-19)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [202-?]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em: 21 maio 2025

BUTLER, Judith. Pode-se levar uma vida boa em uma vida ruim? Trad. de Alécia Bretas. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 33, p. 213-229, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/140829/149868>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CARDOSO JR., José Celso; JACCOUD, Luciana. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: SILVA, Frederico Barbosa da *et al* (org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/08e24eed-9f2b-4b95-b30b-9ae669a55e36/content>. Acesso em: 15 maio 2025.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 29. ed. ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

CEARÁ. **Ceará apresenta redução de 11,0% nas Mortes Violentas Intencionais no primeiro trimestre de 2025**. Fortaleza, 7 abr. 2025. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2025/04/07/ceara-apresenta-reducao-de-110-nas-mortes-violentas-intencionais-no-primeiro-trimestre-de-2025/>. Acesso em: 13 maio 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará**. Fortaleza, [20--?]. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Resolução nº 396/2005, de 31 de março de 2005**. Dispõe sobre Nucleação de Escolas Públicas Estaduais e

Municipais do Ceará e dá outras providências.

Fortaleza, CE: Conselho de Educação do Ceará, 31 mar. 2025. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0396-2005.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CORRÊA, Laura Pereira Chagas; SANTOS, Patricia Leila dos; NAKAO, Renata Tamie; ARAÚJO, Maisa Monteiro Ferraz de. A pessoa idosa como cuidador informal de outro idoso: sobrecarga, depressão e dependência. **Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento**, 29(1)., Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevEnvelhecer/article/view/139477>. Acesso em: 17 set. 2025.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

DRAIBE, S. M. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social**, v. 15, n. 2, p. 63-101, 2003.

FAGNANI, E. **Política social e pacto conservador no Brasil - 1964-1992**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FAGNANI, E. **Política social no Brasil**: prioridades e contradições. Campinas: Unicamp, 1997.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política Social do estado capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política Social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FÁVERO, Olga Maria. **Políticas Educacionais no Brasil**: a história da educação e suas estruturas. São Paulo: Cortez, 2014.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário**: notas sobre Marx, gênero e feminismo. v. 1. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERREIRA, Franklin Douglas. Fagulhas que não se apagam: legado da Revolução Russa de 1917 para as políticas públicas no ocidente. *In*: VIII Jornada Internacional Políticas Públicas, 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/mesas/olegadoparevolucaorussaparaaspoliticaspUBLICAS.pdf?>. Acesso em: 4 mar. 2025.

FORTALEZA. Entenda a nova territorialização administrativa de Fortaleza. Fortaleza, 7 jan. 2021. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/entenda-a-nova-territorializacao-administrativa-de-fortaleza>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FORTALEZA. **Desenvolvimento Humano, por bairro de Fortaleza**. Fortaleza, 16 nov. 2022. Disponível em: https://dados.fortaleza.ce.gov.br/dataset/desenvolvimento_humano_bairro. Acesso em: 15 ago. 2025.

FORTALEZA. Sistema de Informação em Mortalidade e Doenças e Agravos – SIMDA. Secretaria Municipal da Saúde. **População por faixa etária e bairro de Fortaleza – 2021**. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://simda.sms.fortaleza.ce.gov.br/simda/populacao/faixa>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**. v. 7. 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1vO9dbDckZxvUUoiW0A9PD9MV_ley6bKN/view. Acesso em: 10 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Tâmara. Covid-19 deixou 149 mil crianças e adolescentes órfãos em 2020 e 2021. **Agência Brasil**, Brasília, 26 out. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2025-10/covid-19-deixou-149-mil-criancas-e-adolescentes-orfaos-em-2020-e-2021>. Acesso em: 27 out. 2025.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Periferia**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2012. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3428>. Acesso em: 28 jun. 2025.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, [S. l.], n. 14, maio-ago. 2000, p. 108-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/x3N4WZhMQDCWFMnR73wYvMK/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2025.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do Homem**. 22. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IPECE. INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **No Ceará, maior valor médio de renda mensal está na Região da Grande Fortaleza; Eusébio é destaque entre os 184 municípios**. Fortaleza, 21 jul. 2025. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/2025/07/21/no-ceara-maior-valor-medio-de-renda-mensal-esta-na-regiao-da-grande-fortaleza-e-eusebio-e-destaque-entre-os-184-municipios/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVINAS, L.; GENTIL, D. A austeridade fiscal e o teto de gastos: cenários para as políticas sociais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 37, n. 2, p. 293-313, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique; POSSENTI, Sírio; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez (org.). **Cenas da Enunciação**. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MANKIW, N. G. **Introdução à Economia**. São Paulo: Cengage, 2015.

MAQUIAVEL, Nicolau, **O príncipe - com notas de Napoleão Bonaparte e Cristina da Suécia**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019

MARX, Karl. **Introdução e prefácio para a Crítica à Economia Política e outros escritos**. São Paulo: Editora Abril, 1983.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MOREIRA, Rômulo de Andrade. Do Estado de direito liberal ao Estado de direito social. **Jusbrasil**, 2021. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/do-estado-de-direito-liberal-ao-estado-de-direito-social/1146106732?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 27 maio 2025.

MOTA, Ana Elizabete (org.). **O mito da assistência social**: ensaios sobre Estado, política e sociedade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOURA, Dante. **Educação Popular e Movimentos Sociais**: reflexões e Experiências. São Paulo: Loyola, 2008.

OLIVEIRA, D. A. **Educação e política pública**: os anos 1990 no Brasil. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

OLIVEIRA, S.; MONTEFUSCO, C. “Qualquer Semelhança Não É Mera Coincidência”: a trajetória das políticas sociais, da lei dos pobres à contemporaneidade. **Sociedade em Debate**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 26-54, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ucpel.tche.br/rsd/article/view/1582>. Acesso em: 25 jan. 2025.

PAIVA, Luiz Fábio S. O domínio das facções nas periferias de Fortaleza-CE. **Revista Tomo**, São Cristóvão (SE), n. 40, p. 87-105, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/16711/12474>. Acesso em: 4 mar. 2025.

PAIVA, V. **Educação Popular na América Latina**: Trajetória e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, L. C. B. **Reforma do Estado e políticas públicas**. Brasília: ENAP, 1998.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete *et al.* (org.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-108.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Política Social: temas & questões**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERES, M. A. C. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Revista Sociedade e Estado**, v. 26, n. 3, set./dez. 2011.

POCHMANN, M. **Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2012.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. Entrevista Fernando Novais; posfácio Bernardo Ricupero. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RESENDE, Maria Joana Costa Muniz. **O Ensino de História e da cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais: um estudo na educação de jovens e adultos**. Dissertação. Uberlândia, MG: CESEC, 2022.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. Disponível em: https://fpabramo.org.br/editora/wp-content/uploads/sites/17/2021/10/genero_web.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

SANTOS, Cristiane Vieira dos. **Do projeto à política pública: avaliação da descontinuidade do Provoz – a voz de todos**. 2023. 76 f. Monografia (Graduação em Gestão de Políticas Públicas) - Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

SANTOS, Joelma dos; SOUZA, Raquel Gonçalves de. Gênero, sexualidade e educação: uma leitura a partir de Guacira Lopes Louro. **Revista de Formação Docente – RFD**, v. 10, n. 18, p. 115-131, jan./jun. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Ramon/Downloads/31-Texto%20do%20artigo-94-95-10-20180525%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Ramon/Downloads/31-Texto%20do%20artigo-94-95-10-20180525%20(1).pdf). Acesso em: 12 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das Políticas Educacionais no Brasil: da Constituição de 1824 aos dias atuais**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antonio Jorge Ferreira. EJA em Fortaleza: do orçamento à efetivação do direito à educação. **Revista Communitas**, v. 8, n. 20, 2024. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/download/8029/4785/29746&ved=2ahUKEwjj58rzwsIQAxXYBbkGHZFIAZ8QFnoECBcQAQ&usg=AOvVaw101grA7vQ8rK534crk0IUu>. Acesso em: 18 set. 2025.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Marcelo Lira. Os fundamentos do Liberalismo Clássico: a relação entre estado, direito e democracia. **Revista Aurora**, Marília, SP, v. 5, n. 1, p. 121–147, 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1710>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Pesquisa Avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. São Luís: Veras, 2012.

SOUZA, L. N. D. de; BARBOSA, M. E. S. Educação de jovens e adultos – uma educação da resistência. **Educação**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e1/ 1-24, 2024. DOI: 10.5902/1984644469524. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69524>. Acesso em: 15 jan. 2025.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS IDOSOS/AS

BLOCO 1 – IDENTIFICAÇÃO DO/AS IDOSOS/AS

1.1 Idade: _____

Naturalidade: _____

Qual das etnias você se autodeclara:

Branca Parda Preta Amarela Indígena

Escolaridade:

Analfabeta Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II

Ensino Médio Ensino técnico Ensino Superior

Qual era a sua profissão? _____

Ainda trabalha? _____

Situação Conjugal:

Solteira Casada União estável Viúva Divorciada Convivência marital

1.2 COMPOSIÇÃO FAMILIAR

NOME	IDADE	PARENTESCO	OCUPAÇÃO	ECOLARIDADE

1.3 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

Renda familiar: Menos de 1 SM 1 SM 2 SM 3 SM OU MAIS

Benefício social: () PBF () Mais Infância () BPC () Comida na Mesa () Vale Gás () Cesta Básica () Ceará Sem Fome () Aluguel Social

1.4 SITUAÇÃO HABITACIONAL

Reside em casa: () Própria () Cedida () Alugada. Valor? _____

Tipo de Construção: () Alvenaria () Taipa () Mista () Outros _____

Luz Elétrica: () Sim () Não. Qual? () ENEL () Informal

Abastecimento de água: () Cagece () Poço () Cacimba () S/abastecimento

Esgotamento sanitário: () Fossa () Esgoto () Céu aberto

Quantos cômodos? () 1-3 () 4-6 () mais de 6

Banheiro: () Interno () Externo

BLOCO 2 – APRESENTAÇÃO E CONTEXTO ATUAL

2.1. Poderia falar um pouco sobre você?

2.2. Como está sendo a sua vida atualmente?

BLOCO 3 – INFÂNCIA E JUVENTUDE

3.1. Onde você nasceu e cresceu?

3.2. Como era sua família na infância?

3.3. Você estudou quando era criança?

3.4. Parou de estudar com que idade e por quê?

BLOCO 4 – EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO

4.1. Com quantos anos você começou a trabalhar?

4.2. Ainda trabalha? Se sim, porquê?

BLOCO 5 – TRAJETORIA EDUCACIONAL

5.1. Você já havia estudado antes de entrar na EJA?

5.2. Quanto tempo estava sem estudar?

BLOCO 6 – VIVÊNCIA ATUAL NA EJA

6.1. O que levou você volta a estudar?

6.2. O que representa pra você estudar hoje?

6.3. O que mais gosta das aulas?

6.4. Quais são os desafios?

BLOCO 7 – MEMÓRIA E IDENTIDADE

7.1. O que você aprendeu ao longo da vida fora da escola?

7.2. O que a escola representa na sua vida hoje?

BLOCO 8 – EXPECTATIVA E FUTURO

8.1. Você tem algum sonho agora que voltou a estudar?

8.2. O que espera conquistar com os estudos?

BLOCO 9 – ENCERRAMENTO E AGRADECIMENTO

9.1. Você gostaria de dizer algo que não foi perguntado?

9.2. Posso entrar em contato caso precise complementar algo?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO DA ESCOLA

BLOCO 1 - Sobre as práticas pedagógicas na EJA com foco no público idoso

- 1.1. Como a escola tem adaptado suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos estudantes idosos/as da EJA?
- 1.2. Quais metodologias ou estratégias têm se mostrado mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem desse público?
- 1.3. Há alguma formação continuada ou orientação específica para os professores/as que atuam com turmas compostas majoritariamente por idosos/as?
- 1.4. Quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes ao trabalhar com o público idoso/as na EJA?
- 1.5. Como os materiais didáticos utilizados dialogam com a realidade e os interesses dos estudantes idosos/as?

BLOCO 2 - Sobre as condições institucionais e estruturais

- 2.1. Como se encontra a infraestrutura da escola (salas, iluminação, acessibilidade, mobiliário, etc.) para acolher estudantes idosos/as?
- 2.2. Quais recursos a escola dispõe (tecnológicos, humanos, financeiros) para apoiar as práticas pedagógicas voltadas à EJA noturna?
- 2.3. Há apoio institucional da Secretaria de Educação ou de outras instâncias da gestão pública para o trabalho com a EJA, especialmente com idosos/as?
- 2.4. Existem políticas públicas locais que influenciam diretamente o funcionamento da EJA nesta escola?
- 2.5. Como é feita a articulação entre a coordenação pedagógica, a equipe docente e outros setores da escola para garantir a qualidade do ensino ofertado à EJA?

BLOCO 3 - Sobre a gestão e organização da EJA no período noturno

- 3.1. Quais são os principais desafios da gestão pedagógica no turno noturno, especialmente no contexto da EJA?
- 3.2. Como é feita a organização curricular da EJA nesta escola? Há flexibilidade para atender às necessidades do público atendido?
- 3.3. A evasão escolar é um problema presente na EJA noturna? Como a equipe escolar lida com isso, especialmente entre os/as estudantes idosos/as?
- 3.4. Existem iniciativas ou projetos complementares voltados para a permanência e o engajamento dos/as estudantes idosos/as?

ANEXO 1 – ENTREVISTA COM A ESTUDANTE ALICE

Alice, 72 anos. Entrevista realizada no dia 25 de junho de 2025, na escola.

ANEXO 2 – ESTUDANTE ALICE NA CONFERÊNCIA MUNICIPAL DOS DIREITOS DA PESSOA IDOSA



Alice, 72 anos. Registros realizados na Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa, nos dias 25 e 26 de junho de 2025.

ANEXO 3 – ENTREVISTA COM A ESTUDANTE MARIA

Maria, 67 anos. Entrevista realizada no dia 25 de junho de 2025, na escola.

ANEXO 4 – ESTUDANTE MARIA EM SALA DE AULA

Maria, 67 anos. Registro realizado no dia 12 de agosto de 2025, quando trouxe água de coco para vender aos colegas.

ANEXO 5 – ENTREVISTA COM O ESTUDANTE BOB

Bob, 71 anos. Entrevista realizada em 27 de junho de 2025, na escola.

ANEXO 6 – ENTREVISTA COM O ESTUDANTE ELÓI

Elói, 65 anos. Entrevista realizada no dia 27 de junho de 2025, na escola.