



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

EDUARDO AUGUSTO FARIAS

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS IDOSAS NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DA  
INTERSECCIONALIDADE:  
ENTRE O ETARISMO E A CIDADANIA NA FORMAÇÃO ESCOLAR**

---

Londrina  
2026



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2026

EDUARDO AUGUSTO FARIAS

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS IDOSAS NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DA  
INTERSECCIONALIDADE:  
ENTRE O ETARISMO E A CIDADANIA NA FORMAÇÃO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Regina Furlan

Londrina  
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

F224t Farias, Eduardo Augusto.  
Trajetórias escolares de pessoas idosas na educação de jovens e adultos à luz da interseccionalidade: : entre o etarismo e a cidadania na formação escolar / Eduardo Augusto Farias. - Londrina, 2026.  
210 f. : il.

Orientador: Marta Regina Furlan.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Trajetória Escolar - Tese. 3. Pessoa Idosa - Tese. 4. EJA - Tese. I. Furlan, Marta Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

EDUARDO AUGUSTO FARIAS

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS IDOSAS NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DA  
INTERSECCIONALIDADE:  
ENTRE O ETARISMO E A CIDADANIA NA FORMAÇÃO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

---

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Marta Regina Furlan  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Alex Sander da Silva  
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

---

Prof. Dr. Fábio Perboni  
Universidade Federal da Grande Dourados -UFGD

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Paula Mariza Zedu Alliprandini  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Marta Silene Ferreira Barros  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 02 de março de 2026.

Dedico este trabalho a minha esposa Edlaine Aparecida Rufato Farias pela sua força de existir, de viver, de resistir, por me fortalecer, conduzir a curiosidade para que eu pudesse atuar na área da educação e me apoiar no desenvolvimento desse estudo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, a Oxalá e todas as divindades sagradas e celestiais, pela vida, pelos desafios superados, pelas oportunidades e por sempre estarem presentes e me erguerem, nos momentos de dificuldades.

À Prof. Dra. Marta Regina Furlan, minha orientadora e amiga de todas as horas, pelo seu jeito humanizado de ser, que acompanhou o meu doutoramento, me direcionando aos caminhos que foram percorridos com o prazer pela pesquisa, me incentivando e ao mesmo tempo ensinando-me aspectos da educação em toda sua densidade e complexidade.

Sou muito grato Prof. Dra. Marta pelas aulas potentes na disciplina Estudos Avançados I – Epistemologia e Pesquisa em Educação, por toda sua competência, sensibilidade e capacidade analítica, e que com todo seu conhecimento, me propôs a caminhar juntos nessa pesquisa refletindo, problematizando. Desse modo, e por lhe conhecer me propus a questionar o modelo de sociedade vigente a luz da interseccionalidade, compreendendo o etarismo, a cidadania e a humanização na formação escolar e, sobretudo compreender a EJA a partir da autores que estabelecem confluências por terem base marxista, definido o método dialético que nos emana e nos embasa para compreensão do mundo em que vivemos nos trazendo a capacidade de rememorar.

Aos Prof. Dr. Alex Sander da Silva, Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus, Profa. Dra. Matilde Ribeiro, Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini e Prof. Dr. Fábio Perboni, pela participação no momento de qualificação dessa pesquisa, norteando-nos para desvelar o objeto de pesquisa o mais próximo da totalidade.

À Profa. Dra. Sarita Amaro Presidente do Comitê Editorial Científico da Nova Práxis Editorial que junto a Prof. Dra. Matilde Ribeiro, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, Ministra da Igualdade Racial (2003-2008) e Doutora Honoris Causa da Fundação UFABC, me estimularam a candidatar-me a vaga no processo de Doutorado.

Sou muito grato Profa. Dra. Sarita Amaro e Profa. Dra. Matilde por terem me acolhido, e aqui demonstro meu respeito e afeto por vocês, por todas suas histórias de lutas e de resistência, por seus valores e seus significados para o nosso povo negro, para o movimento negro, para o movimento de mulheres negras, para a compreensão da história

crítica do Brasil, e da dívida histórica desse país para com o povo negro e indígena. Gratifico a vocês por suas inúmeras contribuições para o Serviço Social, para a pesquisa e produção do conhecimento, para o entendimento da indissociabilidade entre gênero, raça e classe social, para a humanização, fortalecimento da cidadania e formação da autoconsciência estudantil.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina que contribuíram com essa etapa tão potente de minha formação, todos vocês foram fundamentais para essa conquista e com vocês aprendo diariamente, pedagogicamente e socialmente para a vida.

Às Diretoras Escolares Edna Gonçalves, Patrícia Fernanda Cravo Bressanin, Luzia de Pádua e Ângela Bodas que me autorizaram a entrar nas escolas geridas por elas e interpretar a realidade escolar, dando importância a produção do conhecimento, e de certa forma validando a pesquisa, nos incentivando a seguir em frente.

Às Professoras da Educação Básica Maria Ivone Teodósio e Marlene Leite, educadoras corajosas, criativas e dinâmicas que persistem na luta pela educação de qualidade, promovendo encontros didáticos de afetividade e amorosidade para com seus alunos.

Aos Prof. Dr. Alex Sander da Silva, Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini, Prof. Dr. Fábio Perboni e Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros que fazem parte dessa banca final, pelas considerações, para que eu possa aprimorar cada vez mais o meu trabalho enquanto pesquisador e profissional da área da educação.

Às minhas afilhadas Vitória e Yasmim, e a minha sobrinha Luana que me fazem acreditar que sempre existirão dias melhores.

Aos meus cunhados Leandro Cesar Alves, Érica Rufato e Elaine Rufato que me inspiram diante de suas lutas vivências, humanizando e se dedicando com sabedoria em tudo o que fazem.

À Vilma Ferroni Rufato mulher sábia e de atitude que nos aconselha, nos incentiva e com sua inteligência aconselhadora e sempre sensata nos fortalece enquanto ser social-humano.

À minha esposa Edlaine Aparecida Rufato Farias, amor de minha vida, por se fazer presente nesse processo, compreendendo os momentos em que me afastei para concretizar minha pesquisa, por todo carinho e aconchego despendido nas horas que mais precisei. Edlaine, obrigado por me fazer acreditar que posso sempre mais e construir junto a

mim laços de amor, afeto e horizontes de sonhos de um mundo melhor. Essa Tese é dedicada a você por sua resistência, criatividade, força de viver plenamente e superar os desafios da vida sempre com inteligência e um lindo sorriso, você é a responsável por ressignificar minha vida e sua presença me traz a cada dia vivenciado contigo felicidades. Amo-te o apeiron!

À minha irmã Ana Vanilde, pessoa que me apoiou durante toda minha infância, adolescência, juventude. E que, por seu trabalho em saúde e social para com pacientes com hanseníase, de tal impacto que muitos anos depois do início de sua jornada na saúde pública, foi reconhecida com placa honra ao mérito pelo Estado do Paraná. E assim segue durante sua vida plena, me motivando, e eu acabei decidindo escolher seus passos, entretanto na transitoriedade entre educação inclusiva, antirracismo e serviço social. Vanilde, por tudo que tu és e representa para mim, essa TESE também é sua. Que o meu doutorado possa ressignificar.

E por isso eu dou o melhor de mim, por você Vanilde, por Edlaine minha esposa e companheira, por tudo que vocês que representam de valores, de criticidade, de luta pela dignidade e luta por uma sociedade melhor, com Vanilde elegendo o cuidado, a saúde e Edlaine a educação inclusiva, ambas numa perspectiva crítica e como parâmetro de vida.

A minha mãe Maria Vitaliano Farias (in memoriam), que não teve a oportunidade de estudar, e queria muito ter visto esse filho se tornar Doutor, entretanto partiu dois anos antes da conquista desse objetivo, e que, deixou-nos a memória e a aprendizagem para a vida com seus ensinamentos, com suas histórias narradas e conselhos tão sábios e humanos. Mãezinha esta Tese também é dedicada a você.

À agência governamental Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro através de Bolsa para o doutoramento sem a qual não seria possível a estimulação para prosseguir nesse empreendimento.

“Porque se chamavam homens  
Também se chamavam sonhos  
E sonhos não envelhecem” ...  
(Clube da Esquina n. 2 –  
Milton Nascimento, Lô Borges, Marcio Borges).

“Quando eu soltar a minha voz por favor entenda  
Que palavra por palavra eis aqui uma pessoa se entregando  
Coração na boca, peito aberto, vou sangrando  
São as lutas dessa nossa vida que eu estou cantando” ...  
(Sangrando – Gonzaguinha, 1980).

“Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona”!  
(Frantz Fanon, 2008, p. 191).

FARIAS, Eduardo Augusto. **Trajelórias escolares de pessoas idosas na Educação de Jovens e Adultos à luz da interseccionalidade**: entre o etarismo e a cidadania na formação escolar. 2024. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

## RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Londrina (UEL) pela Linha de Pesquisa “Docência: Saberes e Práticas” do Núcleo 1: “Formação de Professores” e vinculada ao grupo de estudos e pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica – GEPEITC CNPq/UEL” na Universidade Estadual de Londrina. A discussão se justifica pelo insuficiente debate sobre: Como tem se constituída a trajetória escolar da pessoa idosa na EJA e, quais as confluências estabelecidas entre etarismo e a cidadania na formação escolar? O objetivo geral é: analisar por meio de narrativas orais, a trajetória escolar da pessoa idosa na EJA à luz da interseccionalidade, etarismo e cidadania na formação escolar. A Tese é: O etarismo e outras formas de opressão estruturais impactam diretamente as trajetórias escolares de pessoas idosas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), limitando seu acesso, permanência e construção da cidadania escolar. Pois o sistema capitalista que lhes forjou a educação não garantindo o acesso a seus direitos e continua os massacrando, mesmo como pessoas idosas pelo etarismo, são múltiplas as destituições de direitos, privações e preconceitos por eles(as) passados. A metodologia da pesquisa, de natureza qualitativa, é um estudo bibliográfico. Desta metodologia, elegemos o uso de narrativas pela técnica do relato de vida, sustentados pelas pesquisas de Durand, (2019), Martinelli, et al. (2019) e Benjamin, (2018), especificamente. Neste relato o sujeito expressa sua subjetividade, demonstrando seus sentimentos e emoções, assim como suas particularidades e singularidades, a fim de transmitir distintos significados ao entrevistador através do tom, ritmo e volume de voz, expressados pelo narrador durante o processo desenvolvido. Por meio da análise das narrativas percebe-se que a EJA é fundamental para a melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas entrevistadas. Em meio a todas as contradições sociais enfrentadas por eles/elas durante todas suas vidas, observa-se que os sujeitos/participantes pensam na EJA enquanto fortalecimento de vínculos de autoestima, afeto e sobretudo aprendizagem escolar. Entre as bifurcações em seus caminhos vividos, buscam o empoderamento pelo acesso a escola que lhes fora negado durante suas infâncias, o que, “repercute na melhoria de sua saúde mental”. Como resultado espera-se: revelar quais são os desafios e as perspectivas das pessoas idosas matriculadas na EJA sob a perspectiva da diversidade humana. Como contribuição, busca-se a produção do conhecimento que reflete sobre a importância dessa modalidade de ensino EJA para as classes populares, o acesso e a inclusão as pessoas idosas, além da possibilidade da produção de uma Formação de Professores objetivando o ensino das particularidades da EJA e as singularidades que envolvem a pessoa idosa em seu processo de formação escolar, que deve ser humanizador para garantir a cidadania, pelas encruzilhadas da educação, da teoria social crítica numa perspectiva da técnica do relato de vida o que compreende as narrativas orais em uma visão crítica e contracolonial como sustentação, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e avançando na proposição de práticas sociais e pedagógicas mais justas e compreensivas.

**Palavras-chave:** Educação. Trajetória escolar. Pessoa Idosa. EJA. Cidadania. Formação.

FARIAS, Eduardo Augusto. **School trajectories of elderly people in Youth and Adult Education in light of intersectionality: between ageism and citizenship in school education.** 2024. 185 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2026.

### ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in *Stricto Sensu* Education at the State University of Londrina (UEL) through the Research Line “Teaching: Knowledge and Practices” of Nucleus 1: “Teacher Training” and linked to the study and research group in Education, Childhood and Critical Theory – GEPEITC CNPq/UEL” at the State University of Londrina. The discussion is justified by the insufficient debate on: How has the school trajectory of the elderly in EJA been constituted and, what are the confluences established between ageism and citizenship in school education? The general objective is: to analyze, through oral narratives, the school trajectory of the elderly in EJA in the light of intersectionality, ageism and citizenship in school education. The thesis is: Ageism and other forms of structural oppression directly impact the school trajectories of elderly people in Youth and Adult Education (EJA), limiting their access, permanence and construction of school citizenship. Because the capitalist system that forged their education does not guarantee access to their rights and continues to massacre them, even as elderly people due to ageism, there are multiple deprivations of rights, deprivations and prejudices they have experienced. The research methodology, of a qualitative nature, is a bibliographic study. From this methodology, we chose the use of narratives through the life story technique, supported by the research of Durand, (2019), Martinelli, et al. (2019) and Benjamin, (2018), specifically. In this report, the subject expresses his/her subjectivity, demonstrating his/her feelings and emotions, as well as his/her particularities and singularities, in order to transmit different meanings to the interviewer through the tone, rhythm and volume of voice, expressed by the narrator during the developed process. Through the analysis of the narratives, it is clear that EJA is fundamental to improving the quality of life of the elderly people interviewed. Amidst all the social contradictions faced by them throughout their lives, it is observed that the subjects/participants think of EJA as strengthening bonds of self-esteem, affection and, above all, school learning. Among the forks in their paths, they seek empowerment through access to school that was denied to them during their childhoods, which “impacts on the improvement of their mental health”. As a result, it is expected: to reveal what are the challenges and perspectives of elderly people enrolled in EJA from the perspective of human diversity. As a contribution, we seek to produce knowledge that reflects on the importance of this EJA teaching modality for the popular classes, access and inclusion of elderly people, in addition to the possibility of producing a Teacher Training aimed at teaching the particularities of EJA and the singularities that involve the elderly in their school education process, which must be humanizing to guarantee citizenship, through the crossroads of education, critical social theory from the perspective of the life story technique, which includes oral narratives in a critical and countercolonial view as support, contributing to the deconstruction of stereotypes and advancing in the proposition of more fair and comprehensive social and pedagogical practices.

**Keywords:** Education. School trajectory. Elderly person. EJA. Citizenship. Training.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BCG	The Boston Consulting Group
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentária
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNI	Política Nacional do Idoso
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
ONU	Organização das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>CONTEMPORANEIDADE, EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA CIDADANIA E HUMANIZAÇÃO</b> .....	31
2.1	OS DIREITOS HUMANOS: FORMAÇÃO E CIDADANIA .....	31
2.1.1	O lugar da ética na formação humana .....	43
2.2	SUJEITO SINGULAR/PLURAL E SUA FORMAÇÃO.....	53
2.2.1	Alguns apontamentos sobre o papel da educação na formação humana.....	57
<b>3</b>	<b>A TRAJETÓRIA ESCOLAR DA PESSOA IDOSA NA EJA À LUZ DA INTERSECCIONALIDADE</b> .....	68
3.1	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA A PARTIR DA DÉCADA DE 90 .....	69
3.2	DESCENTRALIZAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO: A ESCOLA ENQUANTO LUGAR DE RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO .....	77
3.3	ETARISMO E CIDADANIA NA EJA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA IDOSA .....	86
<b>4</b>	<b>MEMÓRIAS QUE EDUCAM: AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NARRADAS POR PESSOAS IDOSAS E A SENSIBILIDADE REVELADA NA TRAJETÓRIA ESCOLAR</b> .....	103
4.1	METODOLOGIA .....	104
4.2	O CENÁRIO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	108
4.3	ANÁLISE DOS DADOS: POSSIBILIDADE DA AUTORREFLEXÃO FORMATIVA DA PESSOA IDOSA NA EJA .....	115
4.3.1	Aspectos sociais, culturais e educacionais: vivências de pessoas idosas que frequentam e frequentaram a EJA .....	117
4.3.2	Experiências de Vida Narradas por Pessoas Idosas na EJA: Vivências Marcadas pela Interseccionalidade na Formação Escolar.....	142
4.3.3	O papel da Autodeterminação e Tomada de Consciência .....	170
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	181

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	190
<b>APÊNDICES</b> .....	207
APÊNDICE A - Roteiro base para entrevista semiestruturada .....	208
APÊNDICE B - Quadro sustentação para as categorias de análise.....	210

## 1. INTRODUÇÃO

“Ser” uma pessoa idosa matriculada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é uma tarefa fácil em uma sociedade capitalista marcada pela desumanização, desigualdade e preconceito. Nesse processo formativo, há a situação permeada por sentimentos contraditórios de angústia que são expressos pelo “fracasso escolar”, principalmente, no que tange ao processo de rompimento das barreiras para “vencer” o “cotidiano” que impõe toda a espécie de obstáculos e estigmatizações a partir do modo de produção capitalista. Nessa empreitada, elegem-se os “vencedores e os fracassados” (Agostini, 2019; Arroyo, 2017) e, diante disso, define a vida e suas relações humanas, sejam elas de sucesso ou derrota.

A temática é fruto de uma inquietante reflexão que vem se consagrando a cada década e, que de certa forma, tem tomado uma proporção significativa em relação à formação escolar da pessoa idosa que é a trajetória escolar na Educação de Jovens e Adultos à luz da formação humana e cidadã do indivíduo. Ainda, a presente **Tese** se justifica pelo insuficiente debate sobre o tema que trata das perspectivas e desafios reais e concretos no universo da educação junto aos encontros e aos obstáculos que os estudantes idosos matriculados na EJA enfrentam no acesso a uma educação que deveria ser inclusiva.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Londrina (UEL) pela Linha de Pesquisa “Docência: Saberes e Práticas” do Núcleo 1: “Formação de Professores” e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica – GEPEITC CNPq/UEL na Universidade Estadual de Londrina/PR. O projeto de pesquisa dessa Tese tramitou e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme o parecer nº. 6.103.714.

A Tese é: O etarismo e outras formas de opressão estruturais impactam diretamente as trajetórias escolares de pessoas idosas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), limitando seu acesso, permanência e construção da cidadania escolar.

É fato que os sujeitos/participantes da pesquisa não são vingados!<sup>1</sup>. O

---

<sup>1</sup> Neste sentido Ecléa Bosi (2014) afirma que “quando um intelectual vai à periferia colher informações, ele está recebendo. Ali, o doador é o pobre. Ele vai colher informações para fazer tese, subir na carreira acadêmica, e quem lhe deu tudo fica vivendo sua vida precária, sem esperança. E o intelectual sobe à custa desses doadores, sem formar com eles – numa expressão que me é caríssima – uma comunidade de destino. São destinos divergentes e ele tem que ter consciência disso. Aliás, na pesquisa é fundamental a pessoa perceber que uma coisa é registrar informações e outra coisa é escutar. Se o pesquisador tem o dom da escuta, a palavra “dom” já inclui a amizade. Não existe amizade temporária. Não existe simpatia fácil pelo sujeito da pesquisa, pela classe desfavorecida. Existe engajamento responsável da vida inteira. Isso é amizade”.

sistema capitalista, que moldou uma educação excludente e negou o acesso pleno aos seus direitos, continua a oprimir essas pessoas, mesmo na velhice, por meio do etarismo. De forma que não conseguiram chegar e até mesmo a almejar o objetivo de cursar algo em uma Universidade, estudar um curso superior, diante das formas de opressão que sofreram em suas vidas excluindo-os do sistema educacional e esses preconceitos foram alimentados junto ao racismo, ao preconceito contra a pobreza, ao patriarcado que se interseccionam e impactaram nas vidas dos sujeitos/participantes da pesquisa. Eles enfrentam múltiplas formas de privação, destituição de direitos e preconceitos ao longo de suas vidas. São tempos de gente marcada, de “gente cortada” (Drummond de Andrade, 2012), e “escravos do custo de vida” (Jesus, 2014), entretanto a possibilidade de autoconsciência é revelada pela EJA, diante de suas participações nas aulas e sua motivação, onde para além do letramento e alfabetização se perfazem aspectos relacionados ao fortalecimento de vínculos, a interação e a convivência social e comunitária no contexto de produção e reprodução das relações sociais.

Compreender os meandros dessas situações não é uma tarefa simples. Nesse contexto, torna-se essencial analisar os desafios e a realidade concreta enfrentados por muitos, especialmente quando a desigualdade e a falta de acesso à educação democrática criam obstáculos adicionais, agravados pelo preconceito social e pela evasão escolar. É inegável, e não podemos ignorar, que vivemos em uma sociedade patriarcal, racista, injusta, egoísta, desumana, segregadora e estigmatizadora.

Foucault (1987, p. 76) considera que o povo pode precipitar sua recusa ao poder punitivo e a sua revolta. A revolta é materializada a partir das práticas populares que contrariam, perturbam e desorganizam o ritual dos suplícios. Processos como esses se manifestam a partir da EJA para pessoas idosas, que vem a partir de mobilizações sociais e movimentos de uma educação para todos em recusa ao poder punitivo do Estado burguês.

Por definição, pode-se acreditar que alguém com um estigma não seja completamente humano, e com base nessa conceituação pautada no preconceito autoritário a sociedade personifica as pessoas idosas apresentando vários tipos de discriminações e, muitas vezes, sem pensar reduzimos as chances de vida desses indivíduos estigmatizados. Isso se dá pelo fato de que o estigma é uma forma de desumanização, ou seja, ao considerar alguém que carrega um estigma como menos humano, a sociedade perpetua discriminações e rótulos baseados em julgamentos autoritários e preconceituosos. No caso das pessoas idosas, isso se manifesta em diversas formas de discriminação, como o etarismo, que limitam suas oportunidades e direitos. Além disso, ao normalizar esses estigmas, muitas vezes de maneira inconsciente, contribuimos para reduzir as possibilidades de uma vida plena e digna para

esses indivíduos, reforçando sua exclusão social.

Sobre isso, Goffman (2021, p.16) considera que a ideologia passa a ser construída para explicar a inferioridade de grupos sociais discriminados, caracterizados como inferiores, como incapazes. De certa forma, são metáforas e representações sociais que tendem a inferir uma série de imperfeições e imputar atributos desejáveis e não desejáveis vendo-os a partir da corponormatividade<sup>2</sup>, assim pessoas idosas são vistas como indivíduos que diferem destes padrões pré-estabelecidos.

Por este motivo faz se necessário à intervenção do Estado, primeiramente com políticas públicas inclusivas, capazes de proporcionar uma vida digna a todos e, efetivamente garantidas do ponto de vista social, legal e pedagógico, assim como estabelecem a Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 (Unesco, 1948), a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), o Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003), assim como assevera Farias (2021).

Diante disso, há o desafio de desenvolver reflexões críticas e mais humanizadoras em relação às pessoas idosas, haja vista que há uma ampla divulgação temática de assuntos correlacionados a este grupo etário, como: Educação de Jovens e Adultos (EJA), diversidade humana, direitos fundamentais, combate à discriminação, entre outros. Por conseguinte, na condição de sujeito de direitos, o idoso como sujeito social na educação busca pelo direito de ter voz, vez e lugar, discutindo de maneira profunda por Azevedo e Viana (2022). Marques e Pachane (2010) corroboram com a discussão ao destacar que a formação de educadores para a EJA, especialmente voltada para a educação de idosos, exige uma abordagem diferenciada que contemple as especificidades desse grupo etário. Ainda, consideram ser necessários na formação docente, compreender os aspectos históricos, sociais e culturais em relação às pessoas idosas, assim como suas trajetórias de vida e a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem suas experiências.

Em contraposição, há uma escassez acerca das discussões sobre a contribuição da trajetória escolar de pessoas idosas matriculadas na EJA sob o aporte da perspectiva de diversidade humana, elencando nesse propósito o desenvolvimento histórico das políticas educacionais voltadas para esses públicos, nas direções que envolvem os obstáculos enfrentados pelos alunos/as da EJA junto a perspectivas mais inclusivistas.

---

<sup>2</sup> É um conceito que se refere às normas sociais, culturais e simbólicas, no sentido de definir e valorizar certos tipos de corpos como ideais, padrões ou "normais", em detrimento de outros. Esses padrões frequentemente se baseiam em características como idade, gênero, raça, habilidade física, aparência, peso e saúde, excluindo corpos que não se encaixam nessas expectativas.

A fim de melhor compreender o objeto de estudo, no levantamento bibliográfico buscou-se pelo estado do conhecimento sobre o tema e sua problemática envolvente. Em pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES considerando o ano de 2019 a 2023 referentes às categorias de análise por nós elegidas, usadas como descritores: Educação. Trajetória escolar. Pessoa Idosa. Educação de Jovens e Adultos. Cidadania. Formação. Interseccionalidade; constatamos 22.587 artigos, porém quando pesquisamos: “(Elderly)” or “(Youth and Adult Education)”: encontramos apenas 13 resultados, bem como, o artigo Pedagogia decolonial e educação de jovens, adultos e idosos no contexto de uma sociedade racializada, de Lucini e Santana (2019).

A escolha desta temática surgiu em decorrência de alguns questionamentos realizados em estudos pós-graduados a partir da dissertação de mestrado defendida e, em relação aos desafios no processo de entendimento acerca das categorias relacionadas à EJA, diversidade, identidade, inclusão, educação escolar e especial. Na busca por um direcionamento mais preciso para uma pesquisa científica revelou-se a necessidade de buscar novos olhares sobre a política de educação e os processos de aprendizagem e conhecimento principalmente em relação à trajetória escolar da pessoa idosa na EJA.

Outro motivo, foi em decorrência da primeira atuação no magistério, no curso de magistério em nível de Ensino Médio no Colégio Estadual Érico Veríssimo, onde aos 16 anos de idade me vi no primeiro estágio, o desafio de alfabetizar uma turma da EJA, sendo que em sua maioria era composta por mulheres idosas. De certa forma, vivenciar situações como essa representou um desafio à minha formação humana e profissional. Fatos dessa natureza constantemente me provocam a refletir sobre os processos de aprendizagem e a buscar uma atuação profissional mais consciente, competente e coerente com as diretrizes da política educacional voltada à EJA. Esses desafios me conduzem e, de modo particular, me motivam, a aprofundar a compreensão sobre temas que merecem ser amplamente discutidos entre professores e demais profissionais da educação (Amaro, 2020a).

De igual relevância é a trajetória profissional na área do Serviço Social nas políticas de educação, saúde e assistência social, especificadamente numa Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Por esse motivo, esta tese insere-se no campo da Educação, sem, no entanto, desvincular-se do Serviço Social, uma vez que articula a subjetividade dos sujeitos, a dialética da Teoria Crítica e a perspectiva contracolonial de análise.

Optamos, assim, por dialogar com autores de diferentes correntes teóricas que, embora distintos em suas matizes, estabelecem confluências epistemológicas e políticas.

A dialética, como bases metodológica, sustenta nosso esforço de aproximação entre teoria e prática, operando numa perspectiva emancipadora, voltada à superação das desigualdades e ao enfrentamento das estruturas de poder. Além disso, a perspectiva contracolonial alimentou nossas análises ao permitir a escuta atenta das singularidades dos sujeitos. Essa escuta revela que há outros modos de existir e resistir, a partir das realidades concretas vivenciadas por cada um/a. Desse modo, esta Tese constrói pontes entre universal e o singular, reconhecendo que as opressões, à luz da interseccionalidade, são vividas de maneira múltipla e distinta pelos sujeitos sociais.

Para Bispo dos Santos (2023, p. 59):

O contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo. O contracolonialismo praticado pelos africanos vem desde a África. Podemos falar do modo de vida indígena, do modo de vida quilombola, do modo de vida banto, do modo de vida iorubá. Seria simples dizer assim. Mas se dissermos assim, não enfraqueceremos o colonialismo. Trouxemos a palavra contracolonialismo para enfraquecer o colonialismo. Já que o referencial de um extremo é o outro, tomamos o próprio colonialismo. Criamos um antídoto: estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio. (Santos, 2023, p. 59).

Compreender quais as perspectivas e desafios reais e concretos no universo da educação junto aos enfrentamentos e obstáculos que os alunos da EJA perpassam no acesso à educação escolar, numa perspectiva histórica, crítico e dialética empreende para uma direção em busca de olhares e novos saberes, no sentido de desvelar a história da educação e de vida dessas pessoas que se dimensionam a partir do acesso ou não à educação inclusiva. Mediante a relevância do tema podemos compreender como se dão as trajetórias desses estudantes idosos que buscam realizar seus sonhos e metas para uma vida mais digna em detrimento de um Estado neoliberal.

De acordo com Silva (2019, p. 58), a confiança da entrada da humanidade num tipo de cultura pode levar ao progresso e a libertação das pessoas idosas por meio do conhecimento científico, mas no contexto das injustiças sociais que fora objetivada pela mediação universal da concorrência entre seres humanos com a crescente tecnologização e automação dos processos de trabalho e informatização da vida social, com a alta circulação de informações, ampliando democraticamente a cultura e do conhecimento da humanidade que se encontra desigual em muitas facetas.

Pois há processos de crises estruturais que perpassam a modernidade, e o conhecimento científico que seria sinônimo de felicidade é desmascarado pelos próprios limites que restringe a participação de muitos no acesso à educação, forjando os processos de

socialização e formação da personalidade dos indivíduos.

Nessa direção é relevante problematizar a importância histórica e política da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo entendendo a estrutura da sociedade e, partindo da *análise de conjuntura*, tendo em vista a necessidade de afirmação e reconhecimento da educação na perspectiva dos direitos humanos e sociais e do empoderamento<sup>3</sup> de alunos da EJA numa direção dada pela educação, alcançando a reflexão a uma ação condutora da formulação de serviços, programas e projetos na área da educação que verdadeiramente transversalizem suas dimensões para que possam fazer a diferença na vida destes sujeitos de direitos (Souza, 2014).

Sabemos que as contradições na vida e história de vida dos sujeitos de direitos da classe trabalhadora se dão a partir do acirramento das desigualdades sociais no contexto atual de mundialização do capital (Iamamoto, 2015) e que acaba afetando a perspectiva de educação para todos.

Por isso pretendemos nesse horizonte contraditório, em que se caminhamos para o entendimento a partir de uma visão crítica, histórico e dialética das políticas sociais educacionais que foram e vem sendo conduzidas a alunos da EJA a partir do sucateamento de verbas para essa modalidade de ensino e do desenvolvimento a partir do Estado capitalista, numa sociedade onde as expressões da questão social se apresentam multifacetadas na vida da classe trabalhadora e apresentar a viabilidade de uma atuação educacional articulada à gestão educacional de forma planejada, sistematizada e propulsora de melhorias na qualidade de vida escolar desses sujeitos de direitos, traz por consequência a melhoria na qualidade de vida de suas famílias.

Assim podemos buscar o entendimento do quadro de vida dos sujeitos de direitos alunos da EJA, entendendo os processos de criatividade e aprendizagem escolar o que nos leva a compreensão acerca da dimensão conjuntural e estrutural do país, estado, região, município e territórios para apreender a realidade em sua essência e fortalecer propostas

---

<sup>3</sup> Emprega-se o conceito de empoderamento e especificadamente nesse trabalho ele está articulado a perspectivas mais inclusivistas para as pessoas idosas que frequentam a EJA. O empoderamento foi difundido no auge no Movimento Black Power pelas mulheres negras estadunidenses. Empoderar é dar voz, é ter voz, é ação é reflexão, por onde os indivíduos decidem conscientemente sobre seus trajetos de vida, é um processo de resistência contra o *status quo*, que pode ressignificar vidas. Aqui trazemos o empoderamento, principalmente articulado com a pessoa idosa da EJA, esse conceito tem sido bastante utilizado nas áreas das ciências sociais aplicadas e humanas, no Serviço Social, na Pedagogia, na Psicologia e na Educação Especial e Inclusiva. Quando utilizamos o empoderamento em nossa práxis nos articulamos a perspectivas mais inclusivistas, compreendemos os processos de interdependência e a relativa autonomia que faz parte da condição humana na sociedade capitalista. O empoderamento cria mediações e entrecruzamentos por onde grupos sócio acêntricos, tal como pessoas idosas, criem redes de resistência, na luta contra a invisibilidade e pela grita por mais representatividade de suas vivências e garantia de direitos no âmbito político, cultural e social (Amaro, 2020a).

criativas e propositivas junto à gestão escolar de forma democrática e com a participação dos alunos e de suas famílias nas questões voltadas ao acesso e garantia dos direitos educacionais fortalecendo os processos de educativos de empoderamento.

Entendemos que categorias como empoderamento devem ser vislumbradas no trabalho psicossocial e pedagógico com alunos, tais como os estudantes da EJA. A busca pela inclusão social “inclui vivências, experiências e convívio sem segregação de qualquer natureza, pois as vivências inclusivas, com igualdade de condições de participação e acessibilidade ensejam sentimento de pertença, relações sociais e amizades respeitadas” (Brasil, 2017, p. 81).

O **problema de pesquisa** é: Como tem se constituída a trajetória escolar da pessoa idosa na EJA e, quais as confluências estabelecidas entre etarismo e a cidadania na formação escolar? A partir da presente pesquisa podemos contribuir para a formação de professores e outros profissionais da educação e para condução de ações educacionais proativas e competentes imbricadas nos elementos teórico-críticos da educação, na produção teórica e na produção do conhecimento sobre a Educação de Jovens e adultos e especialmente as trajetórias traçadas pelas pessoas idosas durante seus processos de aprendizagem e conhecimento educacional.

Kosik (1976) afirma sobre o entendimento necessário acerca da práxis transformadora, aliada a importância da história construída sobre um viés crítico, e, do entendimento de suas trajetórias como fundamental para estabelecer a dialética do concreto e, conseqüentemente, ampliar os horizontes educacionais e profissionais a partir da compreensão da realidade e contradições que ela traz na vida cotidiana dos estudantes que chegam até o ambiente escolar, seja ele em qualquer nível ou modalidade de ensino. "A vida cotidiana não está "fora" da história, mas no "centro" do acontecer histórico: é a verdadeira "essência" da substância social" (Heller, 2016, p. 38).

Como **objetivo geral** temos: Analisar, por meio de narrativas orais, a trajetória escolar da pessoa idosa na EJA à luz da interseccionalidade, etarismo e cidadania na formação escolar. Os **objetivos específicos** são: a) Analisar a trajetória escolar da EJA a partir da década de 90, seus propósitos legais, pedagógicos e formativos; b) Identificar a trajetória escolar, por meio de narrativas orais, de pessoas idosas matriculadas na EJA sob o aporte da interseccionalidade e da diversidade humana; c) Compreender a multiplicidade de situações vividas pelas pessoas idosas matriculados na EJA, que possuem suas histórias de vida marcadas por barreiras e obstáculos que se entrecruzam no acesso à educação a partir dos marcadores interseccionais; d) Revelar quais são os desafios e as perspectivas das pessoas

idosas matriculadas na EJA sob a perspectiva da diversidade humana.

A metodologia da pesquisa ancora-se no **Método Dialético**, estruturando-se a partir de um referencial teórico que integra a tradição marxista e a perspectiva contracolonial. Essa escolha metodológica expressa o compromisso com uma análise crítica da realidade social, articulando as contradições entre estrutura e sujeito, totalidade e particularidades, e promovendo um constante movimento entre teoria e prática, entre o que é e o que deveria ser. A abordagem dialética possibilita compreender os sujeitos da pesquisa não como entidades isoladas, mas como expressões históricas e sociais atravessadas por múltiplas determinações. Inspirada também pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, principalmente nas elaborações sobre emancipação, racionalidade e crítica da sociedade capitalista, a pesquisa encontra eco nas reflexões contemporâneas de Nobre (2008), que entende a Teoria Crítica como uma ferramenta que não apenas interpreta a realidade, mas intervém nela, ao propor possibilidades de superação das formas de dominação.

Para Nobre (2008), a teoria crítica se sustenta em uma “racionalidade não-identitária”, ou seja, que se recusa a reduzir o sujeito à lógica da homogeneização, abrindo espaço para o reconhecimento da diferença, da pluralidade e da negatividade como potências políticas e epistemológicas. Essa dimensão crítica, segundo o autor, exige o constante desvelamento das formas sutis de opressão, inclusive na produção do conhecimento. No campo do Serviço Social, essa tradição crítica manifesta-se por meio do compromisso ético-político com a transformação da realidade social e com a defesa intransigente dos direitos humanos, conforme delineado nas formulações do projeto ético-político da profissão. Tal perspectiva exige que a pesquisa assuma um caráter implicado, capaz de dar voz aos sujeitos historicamente silenciados e de tensionar os mecanismos de invisibilização das desigualdades.

Nesse sentido, a opção metodológica recaiu no estudo bibliográfico e história oral com o relato de vida, compreendida como uma ferramenta potente para a valorização das memórias e das narrativas dos sujeitos envolvidos.

Segundo Martinelli e Lima (2019), a metodologia da história oral tem se mostrado importante por vincular-se ao reconhecimento da dimensão subjetiva como componente da realidade, e que, por ser qualitativa há uma diversidade de fontes possíveis para a pesquisa, apresentando-se inúmeras possibilidades. Por isso, objetiva-se trabalhar com as narrativas, onde os sujeitos/participantes buscam resgatar as memórias da família, das cidades por onde passaram, dos antepassados, dos laços de afetividade, esclarecendo o passado e reinventando o futuro.

A **técnica do relato de vida** permite captar os sentidos atribuídos à

experiência, ampliando o olhar sobre as trajetórias individuais e coletivas, em diálogo com a totalidade social. A abordagem narrativa, nesse contexto, não apenas documenta, mas também promove deslocamentos epistemológicos ao reconhecer os sujeitos como produtores legítimos de saber e do construto da própria história da humanidade. Segundo Durand (2019, p. 41), quando damos a palavras a pessoas idosas podemos esclarecer parte do passado tornando-se um inventário da memória coletiva de uma região, pois a tradição oral permite revelar aspectos até então invisibilizados da vida cotidiana que tem ampla relação com a história local. Em concordância entendemos que a história é o único meio de apaziguar as memórias feridas e permitir as memórias concorrentes de conviverem juntos, sendo a melhor maneira de vencer o esquecimento e de prevenir os excessos memoriais (Joutard, 2015 *apud* Durand, 2019, p. 43).

Desse modo, é fundamental considerar, ainda, que a pesquisa empírica, também, foi conduzida pela observação participante que, segundo Durand, (2019, p. 36) “é um método utilizado nas pesquisas etnográficas, podendo estar no campo da antropologia cultural, da sociologia, ou até mesmo do jornalismo de investigação”, principalmente, porque esta estratégia metodológica ampliou a escuta sensível e a compreensão situada dos contextos vivenciados pelos idosos participantes. Assim, esse instrumento de investigação possibilitou a imersão reflexiva no campo, respeitando a alteridade dos sujeitos e permitindo que os significados emergissem a partir do cotidiano e das práticas sociais.

Sendo assim, foram realizadas observação participantes com o propósito de conhecer mais profundamente os sujeitos envolvidos, o contexto do campo de pesquisa e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do Município de Faxinal, Paraná, especialmente no que se refere ao trabalho dos (as) educadores (as) regentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inicialmente, a proposta da observação visava compreender o cotidiano da EJA a partir da convivência e escuta atenta no espaço escolar. No entanto, ao longo das visitas e registros, emergiu uma constatação relevante: não havia, no município investigado, pessoas idosas matriculadas na EJA – fase II. Essa ausência indicou um dado importante para a pesquisa, revelando silêncios e lacunas na política educacional voltada a esse público, os quais demandam análise crítica e problematização no âmbito da gestão educacional e da garantia do direito à educação ao longo da vida.

Desse modo, estabelecemos o Estudo de Caso por conveniência elegendo como sujeitos/participantes 3 (três) pessoas idosas estudantes da EJA fase I, uma sala multisseriada onde estudam as etapas de I a IV, e que, nos trouxeram suas experiências de vida e trajetórias na escola, compondo as narrativas/relatos orais a fim de que pudessemos

desvelar o objeto de pesquisa. Diniz (1999, p. 51) afirma que “no estudo de caso o pesquisador aproveita as evidências empíricas e as inferências produzidas, correlacionando-as para alcançar a interpretação dos fatos dentro de um sistema explicativo mais amplo”.

Os sujeitos da pesquisa foram 2 (duas) idosas mulheres, de raça/cor parda, sendo 1 (uma) aposentada, com 73 anos de idade e 1 (uma) trabalhadora doméstica diarista com 60 anos de idade; e 1 (um) homem, de raça/cor branca, catador de recicláveis, com 63 anos de idade, estudantes que possuem entrecruzamentos em suas histórias de vida em relação aos enfrentamentos que englobam a inclusão e exclusão, onde se interseccionam categorias como aporofobia, estruturas dissimuladas do racismo no caso das idosas mulheres, preconceito de gênero e classe social. Estamos falando de uma turma de EJA de Escola de um Município de Pequeno Porte I, com base rural em que a maioria dos sujeitos passaram em suas infâncias pelo trabalho infantil na lavoura e posteriormente foram migrando para áreas urbanas e permanecendo em municípios pequenos.

A Região em que situa a Escola é conhecida como Vale do Ivaí, localizada ao norte do Estado do Paraná, e inserida administrativamente na área de abrangência da Associação dos Municípios do Vale do Ivaí (AMUVI), formada em sua maioria por municípios de pequeno porte I. Tais municípios, de pequeno porte I (que possuem até 20.000 habitantes), representam 73% do território nacional (4.018 municípios) e abrangem 20% do total de habitantes (33 milhões de pessoas), onde 55% destes se caracterizam por viverem em meio urbano e 45% em meio rural, fator este que evidencia a forte dependência desses municípios com relação à base econômica agrícola (Domingues, 2012).

No que se refere à organização didática da pesquisa, esta tese está estruturada em cinco partes, apresentadas sob a forma de seções, que se articulam de maneira progressiva para sustentar o percurso investigativo e teórico-metodológico desenvolvido. A **primeira seção** corresponde à Introdução, na qual são apresentados o tema da pesquisa, a delimitação do problema, os objetivos (geral e específicos), a justificativa da escolha do objeto de estudo, a metodologia adotada e a relevância da investigação no campo da educação de jovens, adultos e idosos. Nesta parte, delinea-se o contexto da pesquisa e os principais marcos que orientaram sua construção.

Consequentemente, se manifesta a partir de que compreendemos que igualdade de condições não significa equiparação de oportunidades para acessar o conhecimento, neste sentido o horizonte do trabalho dos educadores na área da EJA pode se voltar a perspectiva da equidade, do entendimento da pluralidade e da diversidade no universo em que se situam os alunos. Segregar não é um processo empoderador, ao contrário, pode

remeter a estigmas, feridas e traumas que essas pessoas irão carregar durante suas histórias de vida. A escola é formada pela diversidade nela temos pessoas idosas, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, alunos negros, alunos brancos, alunos indígenas, alunos LGBTQIAP+, uma diversidade identidades que apresentam diversas sequelas da questão social em suas vidas marcadas pelas opressões do sistema capitalista e que muitas vezes ficam camufladas na política de educação se integrando ao bullying, racismo, patriarcalismo. Desta forma a partir dos marcadores interseccionais nos é permitido partir da avenida estruturada pelo racismo, etarismo, capitalismo e cis-heteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos para revelar quem são realmente as pessoas mais acidentadas pela matriz de opressão.

De acordo com Freire, (1996, p. 39) “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a *probabilidade* de *transgredir* a ética, jamais poderia aceitar a *transgressão* como um *direito* mas como uma *possibilidade*. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. Daí a minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las. Não irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a “forças cegas” e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos. A fome frente a frente abundância e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer. (Freire, 1996, p. 39).

Enquanto a educação inclusiva se concebe como um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos integralizando o direito de aprender. O preconceito que advém do Estado autoritário destrói tudo aquilo com que não pode se identificar e em contraposição obstaculiza o aproveitamento das possibilidades das pessoas idosas, precisamos questionar “o que faz com que o comportamento do sujeito preconceituoso seja validado pelos outros seres sociais, desumanizando vivências e histórias de vidas a partir de papéis sociais estabelecidos pelo padrão de normalidade dominante?”

A **segunda** seção se destaca a partir da análise da sociedade contemporânea e o processo de formação humana pautado na cidadania, para tanto, apresenta-se ao leito o conceito de Direitos Humanos e os processos pedagógicos e sociais que envolvem a formação escolar e a cidadania, diferenciando os Direitos Humanos dos Direitos de Cidadania. Dá-se ênfase a direcionar o lugar na ética na formação humana, o sujeito plural e o sujeito singular e

sua formação, além do papel da educação na formação humana.

A partir de Paulo Freire, (2022b, p. 79), podemos compreender que aprendemos e nos libertamos em comunhão. Em síntese, nos percebamos parte desse processo, e se estamos inseridos num sistema capitalista enquanto trabalhadores, educadores e profissionais, sistema esse que é estruturado nas desigualdades sociais, diferenças e padronização dos indivíduos, entendemos que a recusa ao padrão dominante é base para nosso compromisso ético reafirmado pelo nosso Projeto Ético-Político.

Dialogando a partir de Rubem Alves, Gadotti (2011, p. 104) afirma que:

Todo professor é, por função, educador. Para ele, o educador é um intelectual dirigente, orgânico. Numa sociedade dividida, ele não é neutro. Numa perspectiva emancipadora, o educador é um intelectual orgânico das classes populares, a favor dos interesses das pessoas que necessitam de educação (Gadotti, 2011, p. 104)

A ética profissional é base de sustentação para a família ser compreendida em sua centralidade e em sua pluralidade a partir das vivências, necessidades e “carecimentos individuais e coletivos” (Heller, 1982) por que passam os indivíduos sociais e este processo está atrelado a nossa compreensão enquanto profissionais da conjuntura adversa que estamos enfrentando, das raízes e sentidos do Brasil, da estrutura societária que se traduz pela colonização dos corpos e mentes e da não compreensão da diversidade enquanto categoria que está presente na vida dos seres sociais.

A **terceira** seção envolve os estudos sobre a trajetória escolar da pessoa idosa na EJA à luz da interseccionalidade, onde aponta-se uma análise histórica da Educação de Jovens e Adultos a partir da década de 1990, o que nos levou a refletir sobre a descentralização e municipalização do ensino, apontado elementos que se entrecruzam para a construção da escola enquanto lugar de resistência e emancipação, além de que, aborda-se sobre os conceitos e materialidade do etarismo e da cidadania na EJA, buscando-se um olhar para a formação escolar da pessoa idosa, pois visualiza-se que há ainda uma invisibilidade social em relação a esse segmento na educação, na escola, e na sociedade. Esses elementos são cruzados a partir de intersecções que envolvem preconceitos de gênero, raça e classe social as pessoas idosas na EJA, que dificulta a estabilidade social e psicoemocional e apontam para a desigualdade social que está imposta a grande parte da população idosa no Brasil.

Segundo Faleiros (2016, p. 557):

Seguindo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e com dados da pesquisa de Néri (2007), os idosos de cor branca no Brasil correspondem a

54% (a maioria); da cor preta, a 12%; parda, a 16%; amarela, a 2%; os indígenas, a 4%; os morenos, a 6%; e 4% se declaram de outra cor. No entanto, entre os que ganham mais de 5 SMs, 70% são brancos e 6,6% são negros, o que reflete a desigualdade racial do país. Entre os idosos de cor preta, há mais homens (52%) que mulheres (48%), contrapondo-se à divisão sexual descrita de maioria de mulheres. Há maior proporção de negros idosos no mercado de trabalho (28%) que a média geral dos idosos (23%). Entre os que não foram à escola, a proporção de negros (24%) é superior à média dos idosos (18%), sendo que 30% não sabem ler e escrever, enquanto a proporção de brancos que não frequentou a escola é de 23%. Entre os de cor preta, 17% estão aposentados e trabalhando, o que acontece para 9% dos brancos. Esses dados mostram a desigualdade social de raça e cor existente no Brasil, que permanece na velhice.

Nossa leitura social requer o combate aos padrões ideológicos dominantes que levam o Estado e a sociedade ao descarte da população idosa. O etarismo atinge, sobretudo a população idosa empobrecida que muitas vezes ficam à mercê da filantropia e refilantropização, que ainda, por mais que tenhamos legislações tal como, Estatuto da Pessoa Idosa (2003) que foi alterado pela Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, para substituir, em toda a Lei, as expressões “idoso” e “idosos” pelas expressões “pessoa idosa” e “pessoas idosas”, respectivamente, mas ainda o individualismo exacerbado presente na sociedade mantém os indivíduos em espaços de segregação, mesmo diante da construção de uma Política Nacional da Pessoa Idosa que se descentraliza via estado e municípios. A Política Nacional da Pessoa Idosa trata de direitos, mas nem todo município dá prioridade a essa demanda principalmente quanto trata-se de formação escolar, educação de jovens, adultos e idosos, o sistema capitalista descarta o que considera “velho” e traz consigo o estigma e o etarismo para essa população.

Segundo Goldani (2010, p. 413) o preconceito etário:

Trata-se do preconceito supremo, da última discriminação, da mais cruel rejeição e do terceiro maior “-ismo”, após o racismo e o sexismo (PALMORE, 2004). Como o racismo, o preconceito etário depende da estereotipagem. Sente-se o seu impacto destruidor em três áreas principais: preconceito social, discriminação nos locais de trabalho e tendenciosidade no sistema de saúde (Butler, 1980).

O empenho na eliminação de toda forma de preconceitos, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados deve ser prerrogativa de todos nós educadores coerentes com a realidade que nos cerca. Partimos de uma reafirmação histórica: a vinculação entre Serviço Social e humanismo cristão, nas origens da profissão, repercute ainda nos dias de hoje, em discursos moralizadores, personalistas, e em última análise juízos de valor que “naturalmente” estigmatizam quem não corresponde a essas padronizações (Farias, 2020).

O que se conceitua antes de conhecer pode-se denominar enquanto

preconceito e o quanto o julgamento que se focaliza no outro sem conhecê-lo o coloca em um lugar de desqualificação pelas relações sociais determinadas no contexto da sociedade capitalista. Compreende-se que a estrutura da sociedade capitalista e seu sistema econômico depende da desigualdade e se fortalece precisamente do aniquilamento das pessoas afetando suas capacidades de desenvolvimento educacional e autoestima.

De acordo com Heller (2016, p. 9), os preconceitos se ultrageneralizam inúmeras vezes na sociedade estereotipando o que a sociedade movida pelo modelo capitalista de produção personifica como não adequado, ou seja, na vida cotidiana a unidade imediata do pensamento e ação se expressa e se identifica com o verdadeiro e o correto, onde as pessoas na maioria das vezes costumam orientar-se num complexo social dado através de normas e estereótipos.

Essas ultrageneralizações inúmeras vezes se materializam em,

[...] um juízo provisório falso que poderíamos corrigir mediante a experiência, o pensamento e a decisão moral individual, mas que não corrigimos porque isso perturbaria o êxito, a “correção” evidente, ainda que não moral, assim crer em preconceito é cômodo porque nos protege contra os conflitos (Heller, 2016, p. 74).

Diante da conjuntura adversa, ultraneoliberal, o negacionismo e a necropolítica (Mbembe, 2018) que estamos enfrentamos, houve uma aceleração dos processos de trabalho intensificados pela exploração massiva capitalista, e “ainda nos defrontamos com o legado da subordinação do social ao econômico. O social estrangulado pelo econômico. O social refilantropizado, despolitizado e despublicizado” (Yazbek, 2009).

Vemos que diante das condições estruturais da sociedade capitalista que muitas vezes pessoas idosas que adquiriram deficiências pela: agudização do Alzheimer, do Parkinson, etc., pelas questões socioeconômicas e individuais de vivências, e os epifenômenos contidos na lógica do individualismo exacerbado que pode fazer com os seres humanos não entendam o processo de interdependência da vida cotidiana que pode ser analisado de forma crítica. Tal como analisado a partir da bibliografia e de nossa experiência de muitos anos atuando no trabalho com famílias, entendo que o trabalho nos remete a categorias a serem decifradas, nos apresentando desafios todos os dias a partir da articulação da teoria, método e trabalho como práxis. Em tempos sombrios de negação da ciência e do Estado de bem-estar-social deteriorado, praticamente destituído, tal como Iamamoto, (2012, p. 20) é enfática: “um dos maiores desafios que o assistente social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano.

Enfim ser um profissional propositivo e não só executivo.”

Neste sentido temos que analisar a categoria trabalho em sua centralidade sem compromisso com o *status quo*, compreendo os campos sócio-ocupacionais onde atuamos e por onde se articulam um conjunto de normas e regras da sociedade e do padrão ideal dominante que pode se apresentar na produção e reprodução das relações sociais em sua perspectiva integrativa. Souza-Santos, (2020, p. 19-20) traz elementos importantes para analisarmos como foi a vida das pessoas idosas em tempos de pandemia e isolamento social, afirmando que mediante as condições de vida que prevalecem no Norte global as pessoas idosas em boa parte foram “depositadas”, dessa forma, o autor é enfático ao dizer: “(a palavra é dura, mas é o que é) em lares, casas de repouso, asilos”. Percebendo também que, de acordo com as posses da família foi determinado o lugar de descarte, de depósito, o que pode variar nas palavras do autor “de cofres de luxo para joias até depósitos de lixo humano”. Por mais que os efeitos tão perversos da pandemia tenham passado as pessoas idosas continuam a serem descartadas, e o Estado não vê a política de Educação de Jovens, Adultos e Idosos como prioridade alguma, vendo-os como pessoas subalternizadas, subjugadas e estigmatizadas pelo modo de produção e reprodução das relações sociais.

Estariam mais seguros se pudessem voltar às casas onde viveram toda a vida, no caso improvável de elas ainda existirem? Os familiares que, por exclusiva conveniência própria, os alojaram em lares não sentirão remorsos por sujeitar os seus idosos a um risco que lhes pode ser fatal? E os idosos que vivem isolados não correrão agora um risco maior de morrer sem que ninguém dê conta? (Souza-Santos, 2020, p. 20).

Montaño (2010, p. 146) nos leva a entender esse conjunto de relações políticas e ideologias que compõem o Estado diante da terceirização das necessidades humanas da população e nos faz refletir sobre a chamada “parceria” (entre Estado e Sociedade-Civil), remetendo-nos a interpretar a historicidade e dialética de como vem sendo conduzida a atenção Estatal para com os segmentos menos privilegiados e favorecidos (que a nosso ver se enquadram as pessoas idosas). Dessa forma para o autor a parceria sociedade civil- Estado-mercado não é outra coisa senão repasse de verbas e fundos públicos no âmbito do Estado para instâncias privadas, substituindo o movimento social pela ONG, tendo uma clara utilidade política governamental na qual o Estado subsidia apoiado em legislação e repasse de verbas a promoção destas organizações e da ilusão de seu serviço.

Tal como nos aponta Montaño, (2010), é fato que a parceria sociedade civil- Estado-mercado acaba substituindo o Movimento Social compreensão essa que se dá diante de uma análise conjuntural e histórico-dialética. Assim, fazemos a crítica ao processo de

“integração ao sistema capitalista”, levado ao cabo pelo Estado e sociedade civil, compreendendo que o cuidado pode ser visto pela perspectiva crítica a partir do processo de interdependência, e que aos pouco vamos trincando a estrutura para que possamos futuramente construir uma sociedade anticapitalista, rompendo como processos de alienação e de integração, saindo da lógica capitalista a partir do processo de embasamento crítico do modelo de intervenção que vem sendo adotado pelas políticas sociais. Dessa forma, como profissionais conscientes da realidade que nos cerca é necessário planificar nossas ações estabelecendo à práxis, objetivando sair da lógica do instituído, da padronização dos indivíduos sociais atuando numa perspectiva de planejamento social a partir da perspectiva social e crítica e não de patologia e clínica dos indivíduos, que elementarmente diz que “integra”, mas exclui e descarta seres humanos em sua velhice como produto do mercado com data vencimento; não podemos também recair nas armadilhas do fatalismo, nem no messianismo.

Para além das condições objetivas do processo, existem questões subjetivas que devem ser levadas em consideração para que se possa garantir acesso aos direitos às pessoas idosas a educação, como por exemplo, a questão social se expressa como a violência, o preconceito, a pobreza, a desigualdade e os dados dos institutos nacionais e a própria realidade social revelam a conjuntura atual e o movimento dialético com o aumento nas situações de violência ocorridas no domicílio devido ao isolamento social e a dificuldade das políticas públicas<sup>4</sup> responderem a essas questões de forma contínua, preventiva e educacional.

Faleiros (2014, p. 15), nos traz alguns elementos importantes para essa análise:

O acesso à educação pela atual coorte de idosos foi extremamente reduzido, pois em 2011 ainda havia a média de apenas 4,4 anos de estudo na população com 60 anos ou mais, com 32% sem instrução ou com menos de um ano de estudo (IBGE, 2012). Essa porcentagem chega a 51,2% no Nordeste. É razoável pensar que a proporção vai diminuir, mas a escolaridade dessa população ainda não tem uma política consistente. Sem escolaridade torna-se mais difícil o enfrentamento da vida contemporânea, a comunicação e o enfrentamento da violência.

A **quarta** seção é enobrecida pelas experiências narradas pelas pessoas

---

<sup>4</sup> Segundo Hofling (2001, p. 31), as políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado  $\frac{3}{4}$  quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. **Nestes termos, entende-se educação como uma política pública social, uma política pública de corte social**, de responsabilidade do Estado  $\frac{3}{4}$  mas não pensada somente por seus organismos.

idosas sobre suas trajetórias escolares na EJA, onde pretende-se revelar a sensibilidade contida nesse processo. Para tanto a pesquisa é envolvida pela metodologia embasada em narrativas orais pela técnica do relato de vida muito utilizada pelo Serviço Social na perspectiva da educação, onde damos destaque ao cenário e os participantes da pesquisa, trazendo a análise dos dados diante da possibilidade de autorreflexão formativa da pessoa idosa na EJA. Na discussão revela-se a sensibilidade por meio das histórias de vida. São vidas marcadas, de gente sofrida, gente cortada pela temporalidade, pelos desafios impostos, pelas superações, que dão sustentação a partir de suas narrativas contidas na materialidade concreta dos aspectos sociais, culturais e educacionais vivenciados pelas pessoas idosas que frequentam e frequentaram a EJA, as experiências de vida são narradas a partir de fatos que vivenciam e vivenciaram os(as) alunos(as) pessoas idosas na EJA que se entrecruzam com seu passado e trajetória de vida.

As narrativas analisadas dão sustentação ao conteúdo teórico sob a perspectiva da interseccionalidade de cidadania na formação escolar o que remete a humanização. A partir de categorias inter-relacionadas como afeto, humanização, motivação apresenta-se o papel da autoestima, empatia e do empoderamento na formação escolar da pessoa idosa na EJA, dando ênfase na relação entre professor e educando, sensibilizando sobre os fortalecimentos de vínculos que são promovidos na EJA nas experiências de vida das pessoas idosas.

Em síntese nos posicionamos em combate ao ‘ressentimento’ (Kell, 2020) que é apresentado como categoria política, ao preconceito contra grupos sociais, incluindo as pessoas idosas que sofrem a partir dos estereótipos que lhes são atribuídos de uma sociedade que tenta os tratar como produtos de validade, tal como no mercado, com data de vencimento e que podem ser jogados fora, na lata do lixo (Souza-Santos, 2020).

Pela sua ‘autoconsciência’ (Freire, 1996, 2019, 2022) e por suas histórias de luta, seguem resistindo, buscando a escolarização que lhes fora negada por um projeto de Estado pautado no desenvolvimentismo econômico que lhes usurpou o direito ao acesso a escola, vidas marcadas pelo trabalho duro na roça, pelas explorações e expropriação provenientes do capitalismo na contemporaneidade. E que, através de seu estudos na EJA melhoram a ‘autoestima’ (Hooks, 2017, 2021, 2022), o que reflete em aspectos de sua ‘saúde mental’ (Fanon, 2020) pelas relações sociais a que são correspondidas na escola, das vivências, dos aprendizados, dos passeios a lugares antes desconhecidos e que lhes apresentam um mundo de curiosidades a ser decifrado, o que, dá voz a esses sujeitos e os levam a processos que remetem ao ‘empoderamento’ de seu ser (Amaro, 2017, 2020a;

Faleiros, 2011, 2013).

As comunidades escolares em que atuamos contém a diversidade, nelas estão presentes as desigualdades socioeconômicas provenientes das implicações geopolíticas da região, é necessário aperfeiçoar as habilidades dos estudantes da EJA que necessitam diariamente de ferramentas de aprendizagem, tal como, das artes imbricadas com a realidade, da cultura, do esporte e lazer, para além do ensino tecnocrático e tecnicista e praticamente sem verbas orçamentárias. Podemos usar a interdisciplinaridade a nosso favor a partir de nossa especificidade técnica e docente a qual se orienta para o objetivo da condução do plano de trabalho docente alimentado pelo nosso projeto societário que se potênciava no desenvolver das habilidades dos sujeitos de direitos potencializando sua aprendizagem, dessa forma nos movimentamos em contraponto as desigualdades sociais a aniquilam vidas e potências estudantis diante da lógica de mercado que concebe a partir da individualidade capitalista os “vencedores e os fracassados” a partir dessa sociedade de consumo e de controle sob a vida dos indivíduos e da coletividade.

Estamos vendo essas políticas sociais tais como a de Educação ser sucateadas e colocadas à deriva, sob a égide de um Estado opressor conduzido pelo governo atual. Como apontam as pesquisas mais recentes, mesmo diante a aprovação de todas essas legislações pós Constituição de 1988, a pessoa idosa brasileira ainda sofre a partir das mazelas e sequelas provocadas e conduzidas pelo sistema capitalista e suas diversas formas de opressão; pessoas idosas enfrentam atualmente a regressão e a destituição de seus direitos conquistados. Fazemos aqui a crítica ao processo vinculado às instituições totalitárias (Benelli, 2014), ao Estado mínimo, que destituiu direitos e a necropolítica (Mbembe, 2018), presente na atual conjuntura e que buscam segregar os indivíduos a partir de suas características corporais, étnico-raciais se contrapondo as diferenças que fazem parte da humanidade, ou seja, como já dizia a música dos Engenheiros do Hawaii:

“Há tantos quadros na parede  
Há tantas formas de se ver o mesmo quadro.  
Há tanta gente pelas ruas.  
Há tantas ruas e nenhuma é igual à outra.  
Ninguém é igual a ninguém.  
Me espanta que tanta gente sinta.  
(Se é que sente) a mesma indiferença” [...].  
(Engenheiros do Hawaii, 2000).

A **quinta** seção, são as considerações finais onde vislumbramos que um dos desafios que vemos como essencial de ser pensado pelos profissionais que desejam atuar com pessoas envelhecidas na área de Educação é o de compreender a dialética das relações de

poder que se estabelecem na estrutura societária, e que cada pessoa tem sua história de vida. “Valorizar o saber” das pessoas idosas, pois a sabedoria do “outro” tem muito a nos dizer e direcionar. E ao nos dizer, a oralidade deve ser trabalhada no atendimento profissional, pois temos muitas pessoas idosas que não tiveram a oportunidade de estudar, o combate ao preconceito contra o analfabeto é dever do Serviço Social e todas as profissões, o conhecimento da realidade que o território apresenta-nos, as vivências que os sujeitos têm a partir de suas realidades particulares, elementos esses que incidirão diretamente na trajetória de vida e que são entendidos a partir dos marcadores interseccionais cunhado por Lélia Gonzales (2020) e pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw, (2002).

Akotirene (2019) aponta que a interseccionalidade tem sido apropriada pela lógica eurocêntrica, dessa forma compreendo que a colonização dos corpos e indivíduos deve ser superada, assim temos que manter a essência do que foi trazido para análise das intersecções pelo Movimento de Mulheres Negras e junto a esse processo nós compreendemos os elementos fundamentais do Movimento das Pessoas Idosas pelos seus direitos e suas intersecções.

Nesse sentido tal como relata Lélia Gonzalez (2020, p. 147) “a exploração de classe e a discriminação racial constituem referências básicas de homens e mulheres pertencentes a um grupo étnico subordinado”. Essa Tese portando remete aos sofrimentos vividos pelas pessoas idosas que frequentam a EJA desde sua infância, a idade adulta e a fase idosa, portanto trata-se da compreensão das subjetividades numa perspectiva contracolonial, repensando as relações, os costumes e as vivências das pessoas idosas e as características da EJA que nos cerca na atualidade.

A partir de Mbembe (2018, p. 68) “se observarmos a partir da perspectiva da escravidão ou da ocupação colonial, morte e liberdade estão irrevogavelmente entrelaçadas”, portanto, viver a ocupação contemporânea no qual o colonialismo está presente “é experimentar uma condição permanente de ‘viver na dor’ que trazem à tona memórias dolorosas...

Ribeiro (2023, p. 420) considera que “em relação aos agravantes herdados da época da escravidão que causam dificuldades para a vida cotidiana, é feito de forma proposital um profundo silêncio ou distorção pela negação da realidade”. Neste sentido, as atenções são desviadas para a promoção do desconhecimento da verdadeira história e realidade brasileira, como se tudo estivesse dentro de uma perfeita ordem”

Para Bispo<sup>5</sup> dos Santos (2022, p. 97):

O desenvolvimento e o colonialismo chegam subjugando, atacando, destruindo. Quando se introduz o desenvolvimento em espaços onde o povo vive do envolvimento, quando modos de vida são atacados, quando modos de vida são atacados, quando o envolvimento é atrofiado, invisibilizado e enfraquecido vai haver reação.

Por isso a necessidade de criarmos possibilidades para a construção de políticas reparatórias para os grupos mais afetados pela atual conjuntura, distribuição de renda, educação, trabalho, acessibilidade universalizando as políticas sociais, e a partir do diálogo, da diversidade, questionar nossas verdades para produzir mais conhecimento.

O olhar plural sobre a sociedade, sobre o presente, sobre a vida cotidiana e histórias de vida das pessoas que atendemos, e que apresentam suas queixas e demandas necessita de um atendimento profissional competente, coerente com a realidade social concreta enfrentada pelas famílias” (Amaro, 2020a), e que se sustentado por bases éticas, inclusivas e solidificadas de compromisso com a equidade pode conduzir proposta de um atendimento profissional planejado em consonância com a construção de uma sociedade democrática e de equidade social capaz de promover a cidadania com o suporte da política de educação.

Nesse sentido pretendemos estimular as capacidades de coerência/ética e indignação entendendo a constituição dos sujeitos educacionais da EJA a partir da leitura social, onde pode-se talvez perceber a personalidade autoritária do Estado burguês opressor onde o mais rico concentra grande parte da riqueza nacional e a crise é instalada para a burguesia ganhar cada vez mais em detrimento da exploração da classe trabalhadora que não consegue avançar nos estudos.

Para o entendimento desses fatores compreendemos que a crise cíclica do capital envolve o confronto entre o trabalhador assalariado no contexto da luta de classes, o combate da meritocracia, ao racismo estrutural e estruturante que explora e massifica a força de trabalho e produz desigualdades sociais sistêmicas.

Desse modo a pesquisa busca trazer horizontes para a paridade, equidade e

---

<sup>5</sup> Nego Bispo autoinscreve a ideia de humanidade e confronta a branquitude, o colonialismo e a própria sociedade brasileira a partir de uma cosmopercepção coletiva própria. O autor nos mobiliza a entender, a partir de elementos da própria terra e da existência humana, como o sistema criado pelas sociedades ocidentais vai contra a nossa própria existência e as condições de uma vida que flui de modo orgânico, ou quase, como a natureza. Barbosa, Jefferson. Confluência de saberes: Em novo livro, Antônio Bispo dos Santos nos leva a um conflito com a realidade cultivada sobre o que concebemos como humanidade. In: *Folha de São Paulo*. Disponível em: <<https://quatrocincoum.com.br/resenhas/politica/confluencia-de-saberes/>> Acesso em 25 dez. 2024.

justiça social em combate aos efeitos do ultraneoliberalismo<sup>6</sup> e neoconservadorismo<sup>7</sup> presente nas políticas públicas e legislações que caminham num horizonte tecnicista, entendendo a sociedade do abismo, a desigualdade social entre os alunos da EJA no Brasil a partir das *expressões da questão social*, onde os sujeitos se constituem na interação com os outros e as estereotípias dão conteúdo ao preconceito. Essa onda neoconservadora se soma ao que se nomeia como os populistas autoritários da nova direita, ou seja, a “direita cristã” moralista e fixada com visões de autoridade criacionistas e bíblicas (Corsetti, 2019).

Em Corsetti (2019, p. 778-779) encontramos ainda mais dados e informações de pesquisa a respeito sobre a dita nova direita, direita cristã ou neoconservadores que se fundamentos na racionalidade economicista e neotecnicista reforçando a privatização do ensino público e a meritocracia.

Para eles a educação pública é uma ameaça, pois representa uma “decadência moral”. Reivindicam a centralidade das “questões de autoridade, moralidade, família, igreja e ‘decência’”. (Apple, 2003, p. 68)... As políticas neoliberais no Brasil foram, sobretudo, desenvolvidas no governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 a 2003, mesmo que já fossem sinalizadas desde o governo Collor. Nos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, as tentativas de conter as iniciativas neoliberais conservadoras foram insuficientes para inviabilizar as pautas neoliberais e neoconservadoras, possibilitando a sua forte retomada nos governos Temer e Bolsonaro [...]. Em termos de síntese, podemos dizer que, frente às razões que são apresentadas pelos neoliberais e neoconservadores para afirmar a existência de uma crise na educação são por eles enfrentadas com a proposição de um conjunto de reformas marcadas por uma racionalidade economicista e neotecnicista. A realidade evidencia o reforço à privatização do ensino público, fundamentado em “novos paradigmas” para a educação, com ênfase na questão da aprendizagem e na meritocracia. Essas reformas deslocam os eixos de obrigatoriedade/gratuidade/laicidade para equidade/qualidade e contêm um viés extremamente conservador e autoritário.

O neoconservadorismo aliado ao ultraneoliberalismo destituem a gratuidade e a laicidade da educação, desprovendo a qualidade do ensino por meio de métodos aprendizagem aligeirados, sem qualidade e com foco no criacionismo, em detrimento da educação enquanto ciência humana. Nesse contexto como ficará a realidade da

---

<sup>6</sup> Segundo Raichelis, Paz e Wanderley (2022, p. 5) no Brasil tratou-se de impedir os avanços nos caminhos da truncada e inconclusa esfera pública, instaurada pela Constituição Federal de 1988 e sustentada em um pacto político que foi rompido pelas forças políticas retrógradas responsáveis pelo golpe de Estado, que levou à destituição do governo legítimo de Dilma Rousseff (Raichelis, 2018, p. 55). Essa erosão de direitos e o desmonte das políticas sociais se dão no contexto da disseminação da “nova razão do mundo”, nos termos de Dardot e Laval (2016, p. 275), referindo-se ao neoliberalismo, ou melhor, ao **ultraneoliberalismo** dos nossos tempos bárbaros. Mais do que uma doutrina econômica, é uma nova racionalidade que corrói as relações sociais, transforma sujeitos em concorrentes e produz a mercadorização da instituição pública, levada a funcionar de acordo com a lógica gerencial prevalecente no mundo empresarial da competição sem limites.

<sup>7</sup> Entendemos que o ultraneoliberalismo surge na metade do século XX, defendendo o uso coercitivo dos meios e interesses militares, criando uma sociedade de massas, diluindo a política de educação pela defesa do mercado livre capitalista e a proteção do imperialismo, ou seja interesses externos (Cislagui & Demier, 2019).

EJA especificadamente das pessoas idosas que frequentam aa EJA tendo em vista que o oferecimento dessa modalidade tende a ser cada vez mais desprovido de recursos, sem valorização do corpo docente da EJA e principalmente de seu público alvo.

Uma educação tecnicista voltada a visões de mundo tradicionais, patriarcais e patrimonialistas e em defesa da privatização e do criacionismo, tende-se aos direitos referentes a EJA serem destituídos e retirados da gratuidade do ensino, com essa modalidade se perfazendo por **Ensino à Distância – EAD**, o qual as pessoas idosas que nunca tiveram acesso ao mundo digital não conseguirão se adaptar. Nessa Tese conceituamos o EAD para a modalidade de ensino EJA dentro dos padrões do “*colonialismo digital*” que impõe uma nova forma de imperialismo por onde os meios digitais são os responsáveis por integrar rigorosamente o conceito de individualismo (Lippold & Faustino, 2022).

Isso se intensifica a partir dos juízos de valor em relação à classe oprimida que são personificados pelo Estado burguês que moraliza os costumes e que usa do patriarcado, machismo e capitalismo nas matrizes de opressão que se intensificam nos indivíduos participantes da EJA em sua identidade social que passa a ser reproduzida na lógica do mercado, onde consta, os privilegiados e os esquecidos no contexto das relações sociais e espirituais capitalista que também se fazem presentes no contexto da educação escolar que pelo poder institucional determina quem serão os públicos exclusivos com a tarja de incluídos e excluídos.

## 2 CONTEMPORANEIDADE, EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA CIDADANIA E HUMANIZAÇÃO

Nesta seção pretende-se caracterizar a sociedade contemporânea e o processo formativo à luz dos conceitos de cidadania e humanização, entendendo as contradições e as relações sociais e pedagógicas que se perfazem no conjunto das pessoas idosas na EJA. Buscamos aprofundar os conhecimentos a partir dos pressupostos teóricos críticos que nos emana e dá o sustento para que compusesse o entendimento sobre a formação, as exclusões e o processo de inclusão que pode se fazer presente na EJA. Fazemos a crítica à desvalorização das pessoas idosas enquanto mercadoria descartável, bem como, os estudantes da EJA que são inseridos no ensino, muitas vezes, sem aprofundamento teórico e com poucas verbas destinadas a essa modalidade da educação.

Para tanto, analisamos a trajetória escolar da EJA a partir da década de 1990, seus propósitos legais, pedagógicos e formativos a partir do entendimento da importância dos direitos humanos como de personalidade fundamentais a vida escolar, abrangendo aspectos de análise interseccional para que a pesquisa em seu caminho dialético possa adentrar a história de vida das pessoas idosas, entendendo o mais próximo de sua essência. Buscamos compor, também, a compreensão da ética como elemento de valor fundamental na formação humana e cidadã.

### 2.1 OS DIREITOS HUMANOS: FORMAÇÃO E CIDADANIA

Segundo Trindade (2011, p. 13) “antes mesmo do século XX terminar, já passavam de cem os instrumentos jurídicos internacionais de defesa e promoção dos direitos humanos”. Entre esses instrumentos estão os pactos, convenções, protocolos e regulamentos jurídicos, além de novas declarações. Ao longo da segunda metade do século XX os *direitos humanos* ganham reconhecimento progressivo e assento nas legislações constitucionais e infraconstitucionais. Sabemos que a produção das ideias de representações da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio espiritual dos homens com a linguagem da vida real. Se entendemos os direitos humanos como princípio da personalidade e dignidade humana, entendemos a história que apresenta o nascimento de ideologias que se convertem em etarismo, intolerância, xenofobia, escravismo, machismo, sexismo, misoginia...

Segundo Trindade (2011, p. 15) na passagem da filosofia a política “o

escravismo e o feudalismo eram incompatíveis com o postulado de um direito ‘natural’ que precedera ao direito positivo, um direito que seria perene e universal, a-histórico, em íntima conexão com a moral e a justiça”. Temos nessa passagem o direito derivado da natureza humana e comum a todos, ou emanado de Deus ou em conexão uniforme pela razão inerente a cada um dos seres humanos (Trindade, 2011, p 15).

O marco desse processo se dá com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em que a burguesia revolucionária francesa proclamou ao mundo em agosto de 1789, onde os ideais de igualdade, liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão são difundidos ao mundo. No entanto, esses princípios pautados na propriedade privada configuraram para a desigualdade, os bens de consumo e de produção ficaram nas mãos da burguesia e essa fase dos direitos humanos passa a ter uma lógica individual que será combatida pelas lutas operárias que emanavam a ampliação da esfera dos direitos humanos.

Ao compreender a ideologia, a história e a conjuntura, fica claro que qualquer sociedade dividida em classes apresenta uma ideologia e está em disputa, a animalidade e a indústria corrompem o homem e determina o controle do sexo e dos desejos para manter a força de trabalho. Para Heller (2016) valor é tudo aquilo que amplia a genericidade a que o gênero humano nos acolheu e os valores produzidos socialmente e historicamente. Sendo que, um conjunto de valores converge para uma determinada moralidade.

Hebert José de Souza – o Betinho (1997, p. 13-14) compreende que a análise de fatos e eventos, tendo como de fundo as “estruturas”, ou a articulação entre estrutura e conjuntura e nos orienta dizendo:

A questão aqui é que os acontecimentos, a ação desenvolvida pelos atores sociais, gerando uma situação definindo uma conjuntura, não se dão no vazio: eles têm relação com a história, com o passado, com relações sociais econômicas e políticas estabelecidas ao longo de um processo mais longo [...]. É fundamental perceber o conjunto de forças e problemas que estão por detrás dos acontecimentos. Tão importante quanto apreender o sentido de um acontecimento é perceber quais as forças, os movimentos, as contradições que o geraram.

Segundo Trindade (2011) a Declaração dos direitos do povo trabalhador e explorado em 1918 inaugurou uma nova perspectiva de futuro mediado pela Revolução Socialista que triunfara na Rússia em 1917, nesse contexto busca-se sair de uma perspectiva individualista elegendo o ser humano concretamente e historicamente, buscando favorecer seu desenvolvimento pessoal, essa declaração, portanto, buscou trazer à tona que a sociedade capitalista está dividida em classes sociais com interesses que se conflitam e que são antagônicos.

Após o término da Segunda Guerra Mundial e todas as violações e atrocidades cometidas por meio da mesma é criada pela Carta de São Francisco, de 26 de junho de 1945 a Organização das Nações Unidas (ONU), que passa a possuir a meta de estabelecer e desenvolver relações entre as nações. Surgiria após a criação da ONU uma negociação política entre União Soviética e os países capitalistas no qual é direcionada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e que, segundo Trindade (2011, p. 20) seria adotada pela Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948.

Mediante um avanço em relação à concepção histórica e social de gerações de direitos e, que seria incorporada na Educação no Estado de bem-estar-social alcançando-se mais tarde as direções de nossa Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), há necessidade de compreendermos o que efetivamente venha a ser os direitos humanos e cidadania. A Declaração estabelece o direito à luta pela emancipação humana, entretanto, em relação ao contexto social capitalista como podemos estabelecer a mediação com os valores positivos dos direitos da política da burguesia revolucionária?

A estrutura do sistema capitalista se perfaz na lógica individualista e que a nosso ver as opressões sofridas pelos indivíduos a partir de cada história de vida nos leva a compreensão da essência da vida cotidiana e esses elementos se interseccionam a partir das categorias gênero, raça, geração e classe social, o que faz com a maioria dos sujeitos sociais do mundo globalizado sofram opressões, e que, essas mesmas opressões se manifestam de maneiras diferentes, a partir da heterogeneidade dos grupos sociais, do lugar social, do “lugar de fala” (Ribeiro, 2017) e território ocupado nos espaços sociais pelos indivíduos a partir das características físicas, étnico-raciais e corporais de cada um.

Para Mello, (2014, p.171):

Não apenas os deficientes, as crianças ou os idosos comprovam a tese de interdependência de Kittay, mas a própria condição humana se expressa na “interdependência”. Noutros termos, a dependência do outro não só é parte da condição humana como também a garantia do cuidado é, para muitas pessoas com e sem deficiência, mas principalmente para aquelas que têm uma deficiência, um direito fundamental para a manutenção da vida e a conquista da dignidade humana, o que nos obriga a pensar o cuidado como uma responsabilidade do Estado e da sociedade, desnaturalizando essa atividade como naturalmente feminina e propor uma ética do cuidado (KITTAI, 1999; MOLINIER, 2012) que se pautem nos direitos humanos e reconheça a deficiência, incluindo aí a dependência, como inerente à diversidade humana. Desse modo, somos todas e todos ao mesmo tempo provedoras(es) e beneficiárias(os) do cuidado ao longo da vida (Hirata; Guimarães 2012).

Podemos transversalizar as políticas sociais no atendimento a comunidade escolar, tendo sempre como centro a questão pedagógica, a aprendizagem e a formação

escolar e docente, isto é, a educação sendo base para a transformação (Freire, 1996). Nesse sentido, a EJA é composta de estudantes adultos, dentre eles, as pessoas idosas que possuem suas vidas marcadas pelo trabalho braçal, muitas vezes nas áreas rurais e, de que devido às contradições da sociedade capitalista foi lhes imposto o não acesso à educação.

Nas palavras de Arroyo (2017) os passageiros da EJA se constituem em pessoas marcadas pela educação negada e que em certa fase da vida lutarão para recuperar o “tempo perdido”. Trabalhadores e trabalhadoras, negros, negras, pobres, sem teto e sem-terra, passageiros do trabalho do subemprego para EJA e, ao mesmo tempo, conscientes dos percalços que a negação dos direitos humanos e de cidadania lhe trouxe, buscando garantir o seu direito de receber a educação e a escolarização. São pessoas que possuem o direito de saberem-se sujeitos de direitos humanos em que a relação professor e estudante se materializa nos significados pedagógicas das lutas pela cidadania. Nesse sentido o referido autor nos dá a condição para interpretar que os currículos da educação das pessoas idosas na EJA seriam outros, haja vista a necessidade de serem incorporados à Educação Popular e aos significados pedagógicos, políticos e sociais na luta pelos Direitos Humanos.

Segundo Gadotti (2011, p. 47):

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada na infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar. Há muitos anos que a **andragogia**<sup>8</sup> (Furter, 1974) nos tem ensinado que a realidade do adulto é diferente da realidade da criança, mas ainda não incorporamos esse princípio nas nossas metodologias.

Barros, (2018, p. 13) reflete sobre a andragogia constatando convergências entre as propostas de Malcolm Knowles e Paulo Freire analisando criticamente as possibilidades do modelo andragógico de Knowles e o essencial do conceito de dialogica de Freire, comparando os dois autores. Nesse estudo a autora identifica e dá pistas de cariz teórico-conceitual e teórico-pedagógico que iluminam o papel do educador contemporâneo enquanto mediador sociopedagógico. O estudo converge que ambas as propostas se

---

<sup>8</sup> Para Barros, (2018, p. 13), tanto a andragogia quanto a proposta freiriana tratam de uma educação entre iguais, em que se reconhece a capacidade permanente de qualquer ser humano para aprender. Outra importante convergência refere-se ao tipo de papel atribuído à experiência de quem aprende, sendo que, no modelo andragógico, parte-se do pressuposto de que a experiência do educando adulto pode ser um rico recurso para promover a aprendizagem, através de um conjunto de métodos ativos e experienciais, o mesmo acontecendo no modelo freiriano, no qual sempre se considera no processo educativo o saber de experiência feito que qualquer educando tem.

pressupõem que “educando adulto é um ser independente, pelo que o trabalho do educador passa sobretudo por estimular e alimentar tal movimento de autonomia”.

Por isso, a inclusão social na EJA necessita ser interpólitica, intersetorial e interdisciplinar, o que significa que ela não pode estar retrita apenas ao âmbito escolar ou educacional. Exige-se, portanto, a articulação entre diferentes políticas públicas, como saúde, assistência social, trabalho, cultura e direitos humanos, bem como a atuação conjunta de profissionais de distintas áreas do conhecimento, por meio do planejamento inclusivo (participativo), de modo a responder à complexidade das trajetórias e necessidades dos sujeitos atendidos por essa modalidade de ensino (Amaro, 2011 e 2017). Nesse sentido, o planejamento inclusivo demanda mais do que adaptações pontuais: requer uma análise situacional profunda da comunidade escolar, considerando os contextos históricos, sociais e culturais dos educandos, além das condições objetivas de acesso e permanência na escola.

A inclusão, portanto, deve ser pensada como uma política de direitos humanos e entendida também como uma questão social tal como ressalta Díez (2004, p. 4), pois diz respeito à luta contra as desigualdades culturais que afetam populações vulnerabilizadas, como os jovens, adultos e idosos em situação de exclusão educacional. Contudo, é no campo pedagógico que a inclusão encontra seu eixo central e sua possibilidade mais concreta de transformação. Isso porque o processo educativo é o espaço onde se materializam o direito humano à educação, as relações escolares, os letramentos múltiplos, as trocas de saberes e experiências de vida dos sujeitos. A pedagogia inclusiva, nesse contexto, não se reduz a técnicas, mas implica um compromisso ético e político com a valorização das diferenças e com a criação de ambientes de aprendizagem que reconheçam os sujeitos em sua integralidade, histórias e potências.

Para Marques e Pachane (2010, p. 483) a educação de jovens e adultos ainda se estrutura a partir de categorias generalizantes, que pouco reconhecem a complexidade dos sujeitos envolvidos:

Os jovens e adultos são, basicamente, "não crianças". Além disso, o campo da educação não realiza reflexões e ações dirigidas a um jovem ou adulto específico, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de "não crianças", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Essa constatação revela uma lacuna ainda pouco enfrentada nas políticas educacionais: o reconhecimento das especificidades dos sujeitos idosos na EJA, cujas trajetórias escolares são atravessadas por múltiplas formas de exclusão social, educacional e

cultural. Assim, torna-se urgente compreender o envelhecimento na sociedade contemporânea em sua relação com a educação, o que inclui refletir sobre as políticas públicas voltadas à EJA para pessoas idosas no Brasil, suas diretrizes legais e suas limitações práticas. Além disso, é preciso considerar o processo de trabalho docente nessa modalidade, uma vez que os profissionais da educação frequentemente não recebem formação adequada para lidar com as particularidades do ensino com pessoas idosas. Essas particularidades envolvem não apenas aspectos cognitivos e metodológicos, mas também o reconhecimento de saberes acumulados ao longo da vida, experiências de trabalho, vínculos comunitários e identidades culturais.

A EJA voltada à população idosa, portanto, exige uma abordagem pedagógica sensível, crítica e dialógica, que rompa com estigmas etaristas e reconheça os sujeitos idosos como protagonistas do seu processo formativo, valorizando suas trajetórias e contribuindo para o exercício pleno da cidadania em todas as fases da vida.

Segundo Marques e Pachane (2010, p. 482-483):

Há muitos estudos sobre a EJA atualmente, a exemplo de publicações de autores como: Álvaro Vieira Pinto, Leôncio José Gomes Soares, Vera Masagão Ribeiro, entre outros. Encontram-se, também, trabalhos relativos à análise de educandos idosos, por exemplo, na Universidade Aberta à Terceira Idade (Cachioni, 1998; Dias, 2000; Erbolato, 2000; Oliveira, 2004; Arruda, 2009). Porém, quase nada tem sido produzido especificamente sobre os idosos na EJA. Lembramos que a expressão "Educação de Pessoas Jovens e Adultas" não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural.

Nesse processo destaca-se o papel fundamental da escola e, especialmente, da EJA, na promoção da consciência social, política e dos direitos humanos como elementos centrais da formação escolar. A escola, enquanto instituição social historicamente situada, é atravessada por contradições: ao mesmo tempo que reproduz desigualdades estruturais, oriundas de um modelo social excludente e hierarquizante, também pode se constituir como um espaço de resistência, de reconstrução simbólica e de emancipação.

A EJA, por sua vez, carrega marcas profundas das injustiças sociais históricas, especialmente em relação à negação do direito à educação formal a grande parte da população jovem, adulta e idosa. Essa modalidade de ensino expressa, em sua essência, a luta pelo direito à escolarização tardia, e, portanto, carrega consigo uma enorme potência política. Mesmo enfrentando condições precárias, como falta de recursos, infraestrutura deficiente e desvalorização institucional, a EJA resiste como um campo fértil de construção de projetos formativos voltados à cidadania crítica e à valorização das trajetórias de vida dos sujeitos excluídos do processo educativo regular.

Assim, a formação escolar nesse contexto não pode se limitar à mera transmissão de conteúdos formais, mas deve estar comprometida com a formação integral e crítica, que possibilite aos educandos compreenderem sua realidade, reconhecerem seus direitos e lutarem por transformações sociais. A consciência social e política deve ser promovida por meio de práticas pedagógicas que dialoguem com as vivências concretas dos sujeitos, reconhecendo suas histórias, culturas e modos de existência, como propõe Paulo Freire (1987), ao defender uma educação dialógica, problematizadora e libertadora.

Além disso, os direitos humanos não podem ser tratados de forma abstrata ou descontextualizada, mas precisam estar articulados ao cotidiano escolar e às condições concretas de vida dos educandos da EJA. A abordagem dos direitos humanos na educação implica enfrentar questões como o racismo, a desigualdade de gênero, a violência estrutural, a pobreza e a exclusão digital, todos desafios que atravessam os sujeitos da EJA em sua complexidade.

Desse modo, a escola e a EJA são espaços contraditórios e potentes, que podem tanto reforçar as exclusões quanto promover processos de inclusão social fundamentados na justiça, na solidariedade e na equidade. O desafio ético-político da prática pedagógica, nesse sentido, é atuar conscientemente para deslocar a escola de um lugar de reprodução das desigualdades para um território de transformação e esperança.

Em contraposição, a indústria cultural interfere na formação cidadã da sociedade porque ela sempre priva seus consumidores do que lhes promete, ela se adentra aos processos subjetivos exaurindo as possibilidades técnicas dadas e utiliza as capacidades dos indivíduos sociais para o consumo estético de massa, alienando um conjunto da sociedade em prol das relações capitalistas de consumo (Adorno, 2022, p. 31).

Sabemos que a EJA não tem e nem possui condições de mudar as estruturas de uma sociedade que se afirma nas desigualdades de gênero, raça e classe social, mas que, ao longo de um trabalho planejado para a pluralidade e diversidade humana somos capazes de ressignificar vidas e seu processo formativo. As pessoas idosas matriculadas na EJA podem empoderar-se na condição de indivíduo em um processo coletivo e se reafirmar como sujeitos de resistência social, que não se apresentam como meras vítimas, pois pelos processos coletivos há a busca por libertação.

Segundo Dornelles (2013, p. 50):

Quando falamos dos direitos humanos, colocamos ênfase na discussão sobre a questão democrática como condição essencial para a realização e satisfação das necessidades básicas da existência humana em todos os aspectos da vida, referentes à personalidade, à cidadania, e também relativos à participação do indivíduo como

membro de uma coletividade.

Entretanto, Dornelles (2013) aponta que na realidade brasileira “mesmo quando se vive uma situação política onde os espaços democráticos são mais amplos e visíveis, seguem existindo grandes desníveis”. Dessa forma o exercício da cidadania passa a ser diferenciado e as classes populares maioria, curiosamente chamados de “minorias” são mantidas fora do âmbito da proteção legal. Nesse sentido vemos que a cidadania não é de nenhuma forma vivenciada pelas pessoas idosas que tiveram o acesso a educação negado desde suas infâncias.

Tal como demonstrado na obra de Mesquita (2019, p. 129):

O desafio para a garantia do direito à educação na idade própria ultrapassa em muito os legalismos e a oferta formal de vagas em escolas e programas da modalidade EJA. A abolição ainda está em curso e a descolonização das relações, do pensamento e dos corpos, também.

Nesta obra a autora Mesquita (2019) demonstra a urgência de se viabilizar questões relativas ao racismo, machismo, orientação sexual e identidade de gênero, na produção do conhecimento em educação. Destacando que os marcadores de diferença que não são nomeados na Educação acabam por tornar as relações sociais com mais privilégios para os opressores em detrimento dos direitos de cidadania dos oprimidos o que invisibiliza os aspectos de que a EJA em sua maioria é composta por educandos negros provenientes das classes populares, fatos que apontam para a “dominação etnoracial” tal como proposto por (Grosfoguel, 2012).

Conforme Lucini e Santana (2019, p. 8):

Ao apresentar o Balanço do Programa Brasil Alfabetizado de 2012, a Secretaria de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação, a partir do Censo do IBGE/2010, apontou para um dos aspectos que entendemos como significativo na reflexão relativa ao pensamento colonizador sobre o tecido social, principalmente em relação à raça, localização geográfica e sexo. Em relação à raça, observa-se que o analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais atinge 23,28% dos que se autodeclararam indígenas, 12,90% dos que se autodeclararam pardos, 14,40% dos que se autodeclararam pretos, 8,7% dos que se autodeclararam amarelos, e 5,90% dos que se autodeclararam brancos (BRASIL, 2012). Em relação ao sexo, a população com 15 anos ou mais, analfabeta, segundo o gênero, 9,30% são mulheres e 9,90%, homens. Para a mesma faixa etária de 15 anos ou mais, analfabeta, 23,18% residem na área rural e 7,28%, na área urbana. Nos dados apresentados fica evidente que entre as diferentes raças, conforme a autodeclaração dos sujeitos, a maioria dos analfabetos corresponde a indígenas, negros e pardos, do gênero masculino e residentes na área rural. Contudo, ao nos remetermos ao perfil dos alfabetizandos, conforme dados da Secretaria de Alfabetização de Jovens e Adultos, divulgados em 2012, 66% são pardos, 12% negros, 19% brancos, 2% amarelos e 1% indígenas. Destes, 56% são mulheres e 44% homens, sendo que 58% residem na área rural e 42%, na área urbana (Brasil, 2012).

Mesquita (2019) subscreve a partir de narrativas de trajetórias de vida que evidenciam as complexidades que envolvem o racismo para a população da EJA, alunos que são marcados por relações senhoriais desde suas infâncias em experiências de vida que envolvem a pobreza, o racismo estrutural e relações de trabalho análogas à escravidão. Para esses educandos, o acesso a EJA apresenta diferentes motivações se concebendo como um sonho antigo, uma oportunidade de refazer suas vidas que formam repletas de violações de direitos humanos, passando por situações perversas que envolvem as contradições impostas pelo capitalismo moderno. Neste sentido, a educação se apresenta como um valor, um valor positivo, pelo desejo de conhecer mais de buscar formação e de compartilhar suas experiências de vida.

E além de que se faz necessário compreender a educação brasileira a partir de uma perspectiva contracolonial, sócio-histórica e interseccional, dessa forma reafirmamos os direitos humanos, pois sabemos que não vivemos numa democracia racial, cabe a todos nós educadores, independente da identificação étnica, persistir no trabalho com metodologias de ensino e didáticas adequadas que possibilitem práticas antirracistas na EJA na perspectiva dos direitos humanos. Por meio de muita luta do Movimento Negro e seus atores sociais, em 2003, foi sancionada a Lei 10639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e incluiu no currículo oficial da rede escolar a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Amaro; Farias, 2021).

Segundo Matilde Ribeiro (2022, p. 72):

Não é fácil iniciar um novo campo de intervenção como a construção da política de igualdade racial e de direitos das mulheres num país de dimensões continentais. Não restam dúvidas quanto à pertinência dessas políticas, assim como a constatação de que o caminho para as desenvolver é tortuoso, mas é extremamente importante, a fim de que se garantissem os direitos conquistados pela legislação nacional e internacional, e pela necessidade de aprofundamento da democracia na sociedade brasileira.

Costa (2012) destaca elementos da literatura que aborde, a partir das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a materialização concreta desses conteúdos pelos professores, superando a lógica da alienação que não deixa ultrapassar um imaginário social racializado e age contrariamente à diversidade na escola. Esses aspectos remetem a materialização dos direitos humanos podem e devem ser incluídos no currículo, considerando o número significativo deste grupo nos espaços escolares da EJA. “O imperativo do conhecimento menos colonizado é o princípio do educar para a liberdade, do educar para a

consciência crítica, do educar para a autonomia” (Lucini; Santana, p. 6).

O Brasil apresenta particularidades históricas que remetem as expressões da questão social de gênero, raça/etnia e classe social, onde vemos um abismo social dos estudantes da EJA enquanto condição de sujeitos.

Para Chauí (2001, p. 55):

Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como “cultura senhorial” a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior que obedece. As diferenças e as simetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido com subjetividade nem como alteridade.

Normas e regras regem as ideologias dominantes e os currículos padronizantes trazem para educação básica apenas conhecimentos rudimentares como objetivo da manutenção do *status quo*. Os direitos humanos possuem uma interlocução com a ética profissional onde entendemos que a pedagogia da integração e da adaptação e concepções teóricas que estão atreladas a produção e reprodução da vida social, bem como, a pedagogia empreendedora esconde a fragmentação do currículo e a volta do positivismo enquanto ciência natural, rígida e de certa forma conservadora que dificultam as práticas interdisciplinares que apontam para o entendimento mais aproximado da totalidade.

Segundo Bruno Pucci (2024, p. 9):

No contexto social de prevalência da integração ao sistema, em que vivemos, o realizar experiências filosóficas se transforma em privilégio, em “felicidade imerecida”: a felicidade de se integrar no mundo em que se vive e de ser, ao mesmo tempo, crítico, autônomo em relação a ele. Essa “felicidade imerecida”, foi fruto de lutas ingentes e tem um preço: a responsabilidade dos que a vivem para com os que não conseguem vivê-la. Em ser, através de suas ideias (teoria, escritos) e de suas práticas (atividades, organizações), um porta-voz, um como que procurador dos que não conseguem ter consciência de sua submissão ao sistema; e também dos que se violentam a si mesmos e se proíbem de se posicionar contra o sistema porque isso pode lhe trazer mais problemas.

O Brasil ainda hoje apresenta um dualismo entre a cultura europeia e a brasileira onde são demarcadas as relações de produção e reprodução das relações sociais e intelectuais capitalistas. Nessa lógica se concentram o capital cultural, econômico e o informacional que remete as pessoas idosas, às experiências que são concebidas por meio das relações de gênero, raça/etnia e classe social que dinamizam e metamorfoseiam a relações de poder na estrutura societária, ora no combate a estrutura lutamos pela equidade e justiça social.

Amaro e Farias (2020, p. 227) corroboram ao afirmar que:

Vivemos um tempo em que as contradições, as perdas de direitos, a desumanização, os autoritarismos, as exclusões, as desfiliações ganharam corporeidade e uma dimensão exponencial – afrontando direitos conquistados e históricas lutas travadas por coletivos da população [...]. Nesse contexto, fazemos menção aqui, não apenas a morte física, mas também, à morte simbólica, à morte dos valores, da dignidade, da moral, da ética, da cultura protetiva, do respeito às diferenças, da governabilidade, da ética pública, da solidez do sistema de seguridade social, dos valores que deveriam ditar as ações de todos em uma sociedade, a começar pelos seus dirigentes, governantes, representantes.

Ainda, os autores orientam: “sendo assim, decidimos “matar” simbólica e fisicamente o patriarcado, o racismo, a reprodução social e todos os “ismos” que imobilizam, destituem, corrompem, alienam e agem contra a cidadania humanas” (Amaro e Farias 2020, p. 229).

Segundo Benevides-Soares (1998, p. 41):

A ideia de cidadania é uma ideia eminentemente política que não está necessariamente ligada a valores universais, mas a decisões políticas. Um determinado governo, por exemplo, pode modificar radicalmente as prioridades no que diz respeito aos deveres e direitos do cidadão; pode modificar, por exemplo, o código penal alterando sanções; o código civil equiparando direitos entre homens e mulheres; o código da família no que diz respeito aos direitos e deveres dos cônjuges, na sociedade conjugal, em relação aos filhos, em relação um ao outro. Pode estabelecer deveres por um determinado período, por exemplo, àqueles relativos à prestação do serviço militar. Tudo isso diz respeito à cidadania. Mas, o mais importante é o dado a que me referi inicialmente: direitos de cidadania não são direitos universais, são direitos específicos dos membros de um determinado Estado, de uma determinada ordem jurídico política. No entanto, em muitos casos, os direitos do cidadão coincidem com os direitos humanos, que são os mais amplos e abrangentes. Em sociedades democráticas é geralmente o que ocorre e, em nenhuma hipótese, direitos ou deveres dos cidadãos podem ser invocados para justificar violação dos direitos humanos fundamentais.

Dessa forma, a trajetória das pessoas idosas na EJA na perspectiva dos direitos humanos pode ser mais bem analisada a partir da perspectiva interseccional, nela todos sofrem opressões mais de maneiras diferenciais, a questão da segregação racial intensifica as opressões sofridas pelos homens negros e mulheres negras. No capitalismo moderno há uma relação de misoginia com as mulheres, tanto brancas como negras, entretanto, intensificado pela questão do racismo. “Todas as histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para muitas outras histórias que me formaram” (Adichie, 2019, p. 26). As histórias de vida por meio de narrativas podem ser usadas para empoderar, humanizar e reparar a dignidade despedaçada.

Tal como nos direciona Faleiros (2011, p. 106 apud Ianni, 1987) “a história por sua vez, é contada e vivida por sujeitos inseridos na estrutura. Daí a importância de se trabalhar a relação sujeito-estrutura, o que nos coloca na conjuntura”. Por isso para penetrar a

estrutura precisa-se de uma teoria capaz de interpretar as relações fundamentais e sociais do modo de produção capitalista e de sua história que no âmbito do Brasil apresenta-se um passado colonial, escravocrata que ainda apresenta resquícios atualmente (Faleiros, 2011).

A partir de Benjamin (2013, p. 271) compreende-se que a história colonialista forjada pelos povos europeus começa com o processo pavoroso da conquista que transforma todo o novo mundo conquistado numa câmara de tortura.

Os direitos humanos são violados e, também os direitos de cidadania dentro da realidade brasileira, que revela muitas pessoas idosas que não tiveram sequer a condição de estudar por condições humanas, sociais, econômicas, culturais e educacionais diversas. A dissociação entre a teoria e prática docente não conduz a práxis transformadora e aponta para a integração dos indivíduos ao sistema capitalista. A escola não muda o mundo e, acaba convencendo a sociedade a não se rebelar contra o sistema. As políticas educacionais, por sua vez, se tornam cada vez mais focalizadas e, ainda há a necessidade de democratizar o conhecimento erudito em constante confronto com a realidade existencial dos homens.

Pessoas diferentes estão presentes na EJA com as formas como aprenderam sua leitura de mundo, no dialogar, no esperar. A escola é composta por sujeitos distintos em suas histórias de vida e em sua essência, que trazem consigo entre as lacunas presentes pelo não acesso à educação pública, gratuita e de qualidade o que é uma violação dos direitos humanos e remete a condição de não cidadania. A EJA é uma modalidade de ensino que pode auxiliar na construção ou desconstrução de saberes, onde os alunos e a comunidade escolar se articulam e em meio a atividades diversas que a escola pode potencializar em suas vidas.

Conteúdos didáticos em relação às diversidades revelam perspectivas dos direitos humanos e as possibilidades de trabalhar com saberes escolares relacionados aos conceitos sobre antipreconceito, antirracistas, anticapacitistas, antietaristas em sala de aula. Salientamos aqui o capacitismo porque as pessoas idosas podem vir a ficar pessoas deficiência em sua terceira idade tendo em vista do desgaste físico e mental que provoca o mundo do trabalho e a exploração massiva capitalista, perante as expressões da questão social que afetam a classe trabalhadora em todo seu conjunto. Nesse conjunto vemos as pessoas idosas na EJA diante dos “itinerários pelo direito a uma vida justa” trazem à tona, as lutas contra as segregações, o machismo, o patriarcado, o capitalismo e as desfiliações e marcas do processo estrutural de desigualdades sociais (Arroyo, 2017). Mas, que também apresentam um processo de superação, uma vez que as histórias contadas somente a partir de um horizonte único, se camuflam, perdem sua existência, sua essência, espoliam, caluniam, sendo utilizadas para apagar a memória de um povo, despedaçando sua dignidade.

Na defesa dos direitos humanos das pessoas idosas precisamos considerar o existente, pois quando negamos a subjetividade naturalizamos os rótulos e estereótipos que a sociedade elabora a partir do sistema capitalista (Adorno, 2021). Dessa forma, é necessário interpretar como se configura a EJA no território social vigente, desvelando o problema da trajetória escolar das pessoas idosas no que compete ao direito a uma formação humana e ao processo de formação da sua identidade histórica, buscando aquilo que lhes tiraram a cidadania que não foi efetivada pelo não acesso à educação e a escolarização, para isso temos que compreender conceitos como idade e cidadania interpretando a questão das pessoas idosa dentro de seu processo de formação e aprendizagem cultural, social e pedagógica.

### **2.1.1 O lugar da ética na formação humana**

A ética ocupa um lugar central na formação humana, especialmente quando se compreende a educação como um processo que ultrapassa a mera aquisição de conteúdos escolares e se orienta para a construção de sujeitos críticos, responsáveis e comprometidos com a transformação da realidade social. Formar-se eticamente é reconhecer-se como parte de um coletivo e assumir a responsabilidade diante do outro, diante das injustiças e das possibilidades de construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Enquanto professores e conscientes fazemos nossas escolhas a partir da universalidade, da liberdade e da subjetividade estabelecendo a ética como práxis na dimensão universal de uma ação singular em combate ao preconceito autoritário e ao etarismo. Sobre isso, Agostini (2019, p. 78) considera que a partir dos preceitos freireanos, a educação supõe a “participação consciente do povo e sua participação no desenvolvimento do país, numa perspectiva em favor dos oprimidos”.

Freire (2008, p. 20-21) afirma que:

Os grupos reacionários não podiam compreender que um educador católico se fizesse representante dos oprimidos; com maior razão lhes era impossível admitir que levar a cultura do povo fosse conduzi-lo a duvidar da validade de seus privilégios (Freire, 2008, p. 20-21).

Assim, o lugar da ética profissional está situado na coerência partindo de análise objetiva, subjetiva e consciente na direção de nossas atribuições docentes e profissionais, por isso temos que entender as diversas realidades sociais na análise da conjuntura social vigente, golpeando os ardis da alienação presentes na estrutura societária que é etarista e racista. No campo da educação, a ética se expressa tanto nas relações

pedagógicas quanto nas escolhas políticas e epistemológicas que orientam o trabalho docente. Trata-se de uma ética que não se reduz a normas comportamentais ou códigos de conduta, mas que se articula a valores como o respeito à dignidade humana, o reconhecimento das diferenças, a justiça social e a emancipação dos sujeitos.

Por isso urge a necessidade de ressignificar nossas ações educacionais saindo da lógica que vislumbra os sujeitos de direitos como “assistidos”, pois entendemos que esses elementos presentes “trata-se de uma ruptura com a lealdade irrestrita a violência institucional” e, que no dia a dia contido na EJA, os sujeitos escolares “buscam vias distintas para resolver a contradição entre sua situação de autoridade, poder e conhecimentos, posições e compromissos ideológicos” (Faleiros, 2015, p. 58-60).

A interiorização descreve a relação do indivíduo com a instituição. Essa interiorização comporta dois estágios: o da incorporação, segundo a qual o indivíduo introjeta, interioriza as regras da instituição (ou parte dela); e o da personificação, que se refere à projeção individual, provocando a identificação do indivíduo com a instituição [...]. A organização e o fundamento formal das instituições só podem ser compreendidas quando consideramos esses processos de incorporação e personificação, baseados na economia pulsional dos sujeitos integrantes da instituição, que a busca a adesão libidinal e inconsciente desses sujeitos (Freitag, 2011, p. 98-99).

Desse modo, podemos ter experiências de que a identidade construída pela pessoa idosa e estudante possui sua subjetividade que precisa ser filtrada pelos profissionais educacionais. Os professores e profissionais de várias áreas do conhecimento necessitam de teoria, método e reflexão crítica para potencializar os lugares de fala dos sujeitos de direitos a partir do espaço geográfico e territorial, lugar esse que deve ser experimentado a partir do uso de programas e planos pedagógicos capazes de arquitetar e edificar perspectivas mais inclusivistas na educação de jovens e adultos.

Almeida (2016, p. 114) considera que:

Nesta perspectiva, as interpretações de Hannah Arendt e Walter Benjamin sobre estas problemáticas que já se anunciavam na primeira metade do século XX, servem como bússolas para nos guiar nos dias atuais e entendermos como o processo social deve ser revisto para podermos enfrentar as crises das sociedades contemporâneas.

A educação é base que nos sustenta para elaboração de processos de trabalho que possibilitem romper com os “mecanismos ideológicos de resignação/medo” e o Estado quando é autoritário a utiliza como forma de controle social, negando a ciência, e utilizando o aparato estatal como mecanismo ideológico no discurso elaborado no sentido criacionista e ideológico de conformação e estagnação da classe trabalhadora, o Estado burguês e a classe dominante tem em suas mãos o controle da informação, o poder político.

Essas contradições trazem uma marca de exclusão e de estigmatização em

relação às pessoas idosas presentes na EJA, as ideologias contrárias à materialização dos direitos humanos, traz consigo uma enorme carga de estigmas e violação dos direitos humanos e de cidadania das pessoas idosas vistas como decrépitas, improdutivas e descartáveis ao sistema capitalista.

Em contraposição, vivemos num processo de desescolarização que, embora revestido de discursos modernizadores e tecnocráticos, contribui para o esvaziamento do sentido emancipador da educação. Tal processo não significa a ausência de escolarização, mas a sua transformação em uma prática cada vez mais instrumentalizada, voltada ao desempenho, à empregabilidade e ao controle social, desconsiderando a formação crítica e integral dos sujeitos. O modo de produção capitalista, por sua lógica de mercantilização da vida e das relações sociais, não permite que o indivíduo avance em direção à superação de suas condições de opressão. Pelo contrário, impede ou neutraliza os processos de consciência crítica e de transformação social, transformando a escola — especialmente a Educação de Jovens e Adultos — em um espaço de reprodução das desigualdades quando desvinculada de um projeto político-pedagógico emancipatório.

Assim, a superação dessas contradições exige uma educação comprometida com a transformação social, pautada em uma leitura crítica da realidade, em práticas pedagógicas libertadoras e no reconhecimento das marcas históricas da colonialidade ainda presentes em nossas instituições. Horkheimer e Adorno (1985, p. 127) entendem esse processo como:

A pureza da arte burguesa, que se hipostasiou como reino da liberdade em oposição à práxis material, foi obtida desde o início ao preço da exclusão das classes inferiores, mas é à causa destas classes – a verdadeira universalidade – que a arte se mantém fiel exatamente pela liberdade dos fins da falsa universalidade. A arte séria recusou-se àqueles para quem as necessidades e a apreensão da vida fizeram da seriedade um escárnio e que têm todos os motivos para ficarem contentes quando podem usar como simples passatempo o tempo que não passam junto às máquinas. A arte leve acompanhou a arte autônoma como uma sombra. Ela é a má consciência social da arte séria.

Essa crítica se faz relevante quando refletimos sobre a formação humana e a função da escola, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A lógica da exclusão cultural, identificada por Horkheimer e Adorno na separação entre arte séria e arte de massa, pode ser pensada como análoga à exclusão educacional que marca a trajetória das classes populares. A escola, tal como a arte séria, muitas vezes se apresenta como o espaço do saber legítimo, enquanto ignora ou desvaloriza os saberes e experiências de vida dos sujeitos populares.

Pessoas idosas matriculadas na EJA se encontram em salas de aulas multisseriadas, mas que podem ser violentas e que possuem a necessidade do controle mais rígido sobre alguns, entre eles os pobres, os jovens e as mulheres, tendo em vista que esses são considerados menos racionais e mais suscetíveis a atitudes tidas como desviantes pelo sistema. Por conseguinte, o reconhecimento da própria identidade pela pessoa idosa subjaz processos que levam ao preconceito, a estigmatização num processo em que a escola materializa pela disciplina e pelo governo. Nesse sentido, são construídos muros simbólicos que traduzem a violência no processo de escolarização e formação dos indivíduos sociais.

A sensação de inadequação e a falta de reconhecimento podem contribuir para a evasão escolar, privando os idosos do direito à educação e perpetuando a exclusão social. É fundamental promover ações de conscientização e combate ao etarismo e à discriminação dentro da escola, sensibilizando a comunidade escolar para a importância da inclusão e do respeito à diversidade. A superação da segregação e da violência na EJA exige um compromisso com a construção de uma escola mais justa, inclusiva e democrática. Através do combate ao etarismo, da formação docente especializada, da adaptação curricular e da participação social, podemos garantir o direito à educação de qualidade para pessoas idosas, promovendo seu desenvolvimento pleno e sua participação ativa na sociedade. A participação ativa dos alunos idosos na gestão da escola e na construção de políticas públicas de educação é fundamental para garantir seus direitos e promover a inclusão.

A EJA se constitui num arcabouço de distanciamento social no qual os indivíduos que “não deram certo”, vistos como “fracassados”, vítimas do fracasso escolar. Esses estudantes são tratados com descrença pela sociedade e segregados em espaços abandonados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) que, na maioria dos casos, não desfrutam de infraestrutura adequada para que possam romper com os processos de discriminação e segregação social.

Entretanto, como muitos conseguem superar essas questões intermitentes pela via da formação escolar humana, para isso temos que entender os sujeitos pela via de sua singularidade e pluralidade no sentido de ampliar a percepção das pessoas sobre o vínculo entre o desenvolvimento individual, a escolarização e os processos de humanização na educação que se fazem diante de práticas pedagógicas que vem dando certo diante da competência e consciência individual e coletiva e professores e alunos.

De acordo com Barroco 2009 (*apud* Lukács, 1981, p. 18):

Liberdade, valor e consciência estão articulados. Com o desenvolvimento do trabalho e da sociabilidade, a escolha entre alternativas não se restringe à escolha

entre duas possibilidades, mas entre o que possui e o que não possui valor e como esses valores podem ser praticamente objetivados (Lukács, 1981). Vê-se pois que estamos diante de um ser capaz de agir eticamente, quer dizer, dotado de capacidades que lhe conferem possibilidades de escolher racional e conscientemente entre alternativas de valor, de projeto teleologicamente tais escolhas, de agir de modo a objetivá-las, buscando interferir na realidade social em termos valorativos, de acordo com princípios, valores e projetos éticos e políticos em condições sócio-históricas determinadas.

A escola tem como objetivo oferecer e assegurar acesso e permanência aos estudos e, a participação social dos estudantes deve garantir igualdade de condições para que possam desenvolver suas capacidades e aprender os saberes escolares necessários para construir e desenvolver a compreensão da realidade e de participação, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e livre.

Segundo Lukács (2003, p. 442),

Certamente existe uma diferença entre “direito” e violência, entre violência latente e violência aberta. No entanto, ela não pode ser compreendida nem nos termos da filosofia do direito, nem nos da ética ou da metafísica, mas apenas como a diferença histórica e social entre sociedades nas quais já se impôs uma ordem de produção tão completa, que seu funcionamento se dá (em regra) sem conflitos, nem problemas por força de suas próprias leis.

No individualismo próprio da lógica neoliberal, os que não conseguem ter acesso ao mercado são tidos como perdedores, portanto visualiza-se um modelo de “ganhadores e perdedores” de pessoas ditas de “sucesso e fracassadas”. No entanto, nunca se questiona as bases do sistema capitalista a que o neoliberalismo se sustenta (Farias, 2020).

Para Barroco (2006, p.1):

As identidades que unem determinados grupos sociais, diferenciando-os de outros não deveriam resultar em relações de exclusão, desigualdade, discriminações e preconceitos. Quando isso ocorre é porque suas diferenças não são aceitas socialmente e nesse caso estamos entrando no campo das questões de ordem ética e política, espaço de luta pelo reconhecimento do *direito à diferença*, uma das dimensões dos direitos humanos.

A escola busca assegurar aos educandos a plena formação e o desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização e preparação para que os mesmos possam auxiliar na mudança da realidade social, conjuntural exercendo sua cidadania, fornecendo-lhes meios para progredir sua participação seja através da articulação com os mais diversos movimentos sociais, estudantil na certeza de que a participação social e formação política, educacional trará base para que os alunos possam progredir em estudos posteriores e, até mesmo se emancipar humanamente.

Nesse processo formativo, há que mencionar o número considerável de

estudantes desestimulados pelas contradições impostas em seu contexto social, faltam com frequência e não participam das decisões da escola a qual poderia se concretizar pela ação contínua junto ao Grêmio Estudantil. Assim é necessário que os alunos compreendam que a educação pode fazer toda uma diferença em suas vidas e que por ela podem conseguir sair da situação de conflitos, vulnerabilidades e riscos sociais a quais vivem cotidianamente.

Para tanto, compreendemos a proposta de gestão democrática pode motivar os alunos a participarem das atividades oferecidas no ambiente escolar, na sala de aula, para que também exerçam sua cidadania e participando ativamente do processo de gestão escolar.

Temos que refletir sobre o desenvolver do processo de gestão educacional e suas instrumentalidades no Brasil trabalhando na formação política dos estudantes através de ações que contemplem uma práxis revolucionária que transcenda os limites da teoria e se manifeste na ação concreta, visando à transformação radical da realidade. E ainda, saber articular teoria e prática durante nossa prática docente, mediando as relações sociais com os educandos por meio do ensino intencionalmente planejado, no sentido de que construam uma gama de conhecimentos capazes de dar conta da realidade vivida pela comunidade escolar em sintonia com a concepção verdadeira de educação que é o desenvolvimento das capacidades psíquicas, cognitivas e sociais em relação ao processo de constituição do conhecimento.

É importante a união entre diferentes áreas do saber para construção de propostas democráticas eficazes que sejam contribuintes à todos os alunos, assim como a importância dos instrumentos de gestão, bem como, o Plano de Trabalho Docente, Proposta Pedagógica Curricular, Projeto Político Pedagógico que contemplem as dimensões democráticas da escola a fim de que as particularidades em relação a cada aluno da escola motivem nos não só a resolução dos problemas emergenciais, mas de certa forma, contribua no processo de ressignificação da realidade por meio da dimensão e ação coletiva entre estudantes e profissionais educacionais, alicerçada pelas dimensões ética, teórica e prática e, ainda, com a construção de uma relativa autonomia que saiba como reivindicar os direitos de cidadania garantidos pela Constituição Federal de 1988 no que concerne à Educação e demais políticas sociais públicas (Brasil, 1988).

Gadotti (2011, p. 26) sustenta a ideia de que:

O que é **ser professor hoje**? Ser professor hoje é viver intensamente o eu tempo com **consciência** e **sensibilidade**. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. (grifo nosso).

Todo o processo de ensino e aprendizagem na EJA deve ser direcionado

para a construção do conhecimento que permita o processo de humanização dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a educação e o ensino devem estar a serviço da aprendizagem efetiva dos conteúdos socioculturais, como instrumento potencializador da melhoria dos seus resultados e do sucesso escolar.

Segundo Faleiros (2013, p. 88-89), o cuidado na direção crítica:

[...] exige uma interdependência entre quem cuida e quem é cuidado, pois a relação humana do cuidar fundamenta-se na troca, na comunicação e na contribuição mútua que se estabelece entre o profissional ou o técnico e o público atendido (AGICH, 2008). Essa troca acontece independentemente da condição de quem é cuidado, mesmo em situação de fragilidade, pois até mesmo um olhar transmite a comunicação do ser em situação frágil e a troca de olhares pode trazer mais ou menos conforto nessa condição. Ao mesmo tempo é preciso considerar que os olhares fazem parte dos significados culturais, das políticas de suporte, das histórias socioeconômicas.

Lahire (1997, p. 218) analisa situações de sucesso escolar nos meios populares e compreende nuances desse processo sintetizando as narrativas de um professor interpretando o desenvolvimento de interdependência presente na constituição familiar de uma estudante:

Podemos concluir dando a palavra ao professor, que, ignorando o conjunto das características singulares da configuração familiar, mas medindo os "efeitos" através dos comportamentos e dos resultados escolares... "O problema é, principalmente, as ausências, porque tenho certeza de que ela teria melhores resultados se estivesse sempre presente, regularmente, e também se fizesse o trabalho regularmente. Porque é a mesma coisa, um dia não vem e fez as tarefas; no dia seguinte, vem e não fez as tarefas. É, humm... muito, muito irregular". Mas podemos facilmente imaginar que a situação das relações de interdependência no seio das quais se acha inserida... é suscetível de se transformar (Lahire, 1997, p. 218).

É necessário sair da esfera individual para a coletiva e da lógica do sistema capitalista de individualização das relações de produção e reprodução da vida social, pois se compreende que como somos seres sociais interdependentes sempre precisaremos uns dos outros.

Para tanto, o processo de ensino relacionado as metodologias e a avaliação deverão ser desenvolvidos entre todos os profissionais educacionais: professores, equipe pedagógica, e estudantes num trabalho conjunto de verificação dos problemas que interferem no processo de ensino-aprendizagem, buscando alternativas para superação das dificuldades apresentadas e, consolidação do saber elaborado.

Segundo Freire (1979, p. 64):

Uma época histórica apresentará uma série de aspirações, de desejos, de valores, em busca de sua realização. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos

generalizadas, das quais somente os visionários que se antecipam têm dúvidas e frente às quais sugerem novas fórmulas. A passagem de uma época para outra caracteriza-se por fortes contradições que se aprofundam, dia a dia, entre valores emergentes em busca de preservação.

A práxis está no sentido de compreender que a ética se transcende para compreensão das intersecções presentes no conjunto do público da EJA que atendem pessoas idosas, que em sua particularidade encontram barreiras a serem superadas desde sua infância. Essas pessoas idosas se autoconstroem e se reconstroem como seres sociais entendendo as complexidades envoltas no sistema que se solidifica nas desigualdades de etárias, de gênero, raça e classe social.

Há uma insuficiência teórica em pesquisas que se atentem mais a entender as complexidades que envolvem as pessoas idosas na EJA “instaurando objetivações que permitem autoconstrução do ser social como um ser livre e universal” (Barroco, 2009, p. 4). “As mudanças se produzem numa mesma unidade de tempo, sem afetá-la profundamente. E que se verificam dentro do jogo normal, resultante da própria busca de plenitude que fazem esses temas” (Freire, 1979, p. 65).

A subjetividade, nesse sentido, está presente nesse processo, pois os valores são reproduzidos pelos costumes, pela repetição tornando-se hábitos e a sociedade burguesa desempenha uma função ideológica reproduzindo os interesses de classe que reproduzem o *ethos* dominante.

Para Ferrigno (2016, p. 2012):

Geralmente aplicamos o termo educação limitando seu sentido e associando-o à escola, mas sabemos que a educação se dá inicialmente na família, prosseguindo nas relações entre colegas de brincadeira, nos grupos da adolescência, nas relações de trabalho, e também via meios de comunicação. A educação, além de técnica e teórica, é igualmente estética, moral e afetiva. Não somente a criança dela necessita, mas também o adulto deve, conforme os valores contemporâneos, se educar incessantemente.

Entendemos que a ética deve ser firmada nesse contexto em uma análise de baixo para cima para interseccionalidade (Gonzalez, 2020; Crenshaw, 2009; hooks, 2020, 2021), as desigualdades tem que ser compreendidas em suas assimetrias historicamente condicionadas, valores positivos são firmados na educação para pessoas idosas e a EJA é uma forma de resposta para aqueles que tiveram seu direito humano à educação negado, sujeitos esses singulares que se reconstroem em processos de resistência e, que por meio de ações pedagógicas conscientes e críticas podem ter maiores possibilidades de respaldo nos momentos de enfrentamento dos limites postos a escolarização.

Enquanto o sistema dominante afirma a submissão da mulher, o paradigma

patriarcal reafirma e revela sua visão de mundo pautada no controle dos bens materiais, privilegiando os homens nas condutas de uma sociedade vigente, condicionada para que sejam portadores do poder legítimo, enquanto a mulher seja vista como uma figura dominada, por meio de uma violência legitimada pela desigualdade proveniente entre os sexos e que se mantém até os dias atuais, em uma conjuntura de total assimetria entre gênero.

Lugones (2020, p. 53), investigando colonialidade e gênero, afirma:

Investigo a intersecção entre raça, gênero e sexualidade na tentativa de entender a preocupante indiferença dos homens com relação às violências que, sistematicamente, as mulheres de cor sofrem: mulheres não brancas; mulheres vítimas da colonialidade do poder e, inseparavelmente, da colonialidade de gênero; mulheres que criam análises críticas do feminismo hegemônico, precisamente por ele ignorar a interseccionalidade das relações de raça/classe/sexualidade, gênero.

Isso nos demonstra que mesmo com o aparente avanço da sociedade capitalista contemporânea, as oportunidades para as mulheres são desiguais, em decorrência das raízes sócio-históricas e cultural do machismo, enquanto um desafio a ser superado pela sociedade brasileira atual. A dimensão cultural nos leva a refletir sobre as possibilidades de rompimento com a cultura patriarcal, liquidando as mulheres da posição de vítimas, do contexto de vulnerabilidade social e as empoderando enquanto sujeitos de direitos que devem viver sua sexualidade e feminilidade, como desejam e, nesse sentido, desconstruir o impasse relacionado a esfera privada, e que nessa visão condiciona a mulher à segregação.

Na contemporaneidade, muitas são as mulheres fragilizadas emocionalmente pelas marcas das violências psicológica e física, sequelas de um sistema capitalista embasado em relações patriarcais (Farias & Cassab, 2015). Tal percepção torna-se nítida, em camadas pauperizadas de mulheres, quanto nas abastadas. Há uma forte sedimentação das relações pautadas no patriarcado. No interior das relações familiares as formas de violência reinam tanto de maneira impressa como expressa nas relações sociais que vivenciam e vivenciaram mulheres idosas.

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com que assumam a partir do lugar em que estão inseridas, diversos olhares, desencadeando processos de lutas coletivas que trazem à tona demandas como a de mulheres idosas, mulheres negras e que são construídas em sociedades multirraciais e que devem ser analisadas a partir da categoria interseccionalidade.

A partir de Curriel (2020, p. 126) compreende-se que:

O feminismo decolonial recupera várias questões importantes do projeto decolonial. A primeira é o conceito de decolonialidade. Esse conceito pode ser explicado a partir do entendimento de que com o fim do colonialismo como constituição geo política e geo-histórica da modernidade ocidental europeia, a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações e formação dos estados-nação na periferia, não se transformou significativamente. O que acontece, ao contrário, é uma transição do colonialismo moderno à colonialidade global.

As mulheres, marcadas pela diferença e violência, sobretudo as que são pauperizadas, engendram a reprodução dos valores burgueses para consigo, modelando uma vida despersonalizada, cujos direitos e interesses subjazem ao universo masculino – às mulheres é posto menos possibilidade de estudos, menos acesso à cultura, menos poder de decisão, mais jornadas duplas e até triplas de trabalho e, muitas, criam seus filhos sozinhas. É visível que neste universo as mulheres idosas, no decorrer de seu tempo, vivenciaram as relações patriarcais, expostas à violência de gênero.

Segundo Ribeiro, (2017, p. 41):

[...] Ainda é muito comum a seguinte afirmação: "mulheres ganham 30% a menos do que os homens no Brasil", quando a discussão é desigualdade salarial. Essa afirmação está incorreta? Logicamente, não, mais sim do ponto de vista ético. Explico: mulheres brancas ganham 30% a menos do que os homens brancos. Homens negros ganham menos do que mulheres brancas e mulheres negras ganham menos do que todos. Segundo pesquisa desenvolvida pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social em parceria com o IPEA, de 2016, (39,6%) das mulheres negras estão seriadas em relações precárias de trabalho, seguidas pelos homens negros (31,6%), mulheres brancas (26,9%) e homens brancos (20,6%). Ainda segundo a pesquisa, mulheres negras eram o contingente maior de pessoas desempregadas e no trabalho doméstico.

Em relação as políticas educacionais têm um atendimento raso no que se refere às demandas postas pelas relações sociais do patriarcado, que (in) visivelmente promove a desigualdade entre os sexos, mantendo os privilégios do homem na esfera pública e privada, cerceando os limites das mulheres na esfera privada, em empregos domésticos informais, sem qualquer estabilidade que lhe garanta o sustento da família. Na maioria dos casos, as mulheres são desprovidas do direito ao ensino regular e, diante de uma oportunidade, tardiamente retornam aos bancos escolares por meio do ensino na EJA.

É nosso dever enquanto educadores e profissionais atuar de maneira comprometida com a ética e com os interesses das classes populares, nas demandas que surgem cada vez mais diversificadas e ampliadas sob a égide das desigualdades sociais. Assim reflexões direcionadas e geridas por um projeto político-pedagógico emancipador, sustenta-nos a compreensão dos aspectos subjetivos da realidade concreta dos alunos e alunas, idosos e idosas, de escolas públicas que frequentam a EJA e nos alimenta da necessidade e

sentidos de romper com a neutralidade combatendo processos de alienação.

Enquanto educadores conscientes da realidade nos dirigimos na luta por uma educação universal tendo como parâmetro a emancipação humana, nossa ação requer responsabilidade como categoria ética dentro da qual realizamos as conexões com outros atores sociais para nossas escolhas nos embasando num projeto profissional que possa responder nossos ideais. Lutamos assim contra os processos de alienação consciente de que a educação possui uma práxis política que se articula a nossa intervenção em sala de aula na relação entre os limites e as possibilidades que encontramos junto a nossa atuação docente na EJA.

É nesse sentido que nos comprometemos com as classes populares, transversalizando ações educacionais que podem ser fortalecidas no conjunto das lutas democráticas, nos movimentos educacionais, resistindo contra todas as formas de autoritarismo e em relação a ideologia neoliberal conservadora que é à base de sustentação do imaginário social da atualidade, onde prolifera o individualismo, a fragmentação, a dispersão, a insegurança como forma de negar todos os valores firmados pelas forças progressistas.

O lugar da ética na formação humana na escola está presente na compreensão da realidade concreta, da sociedade capitalista e suas contradições sociais, as formas de comunicação, bem como a linguagem e reciprocidade social que torna possível o reconhecimento dos homens entre si, como seres de uma mesma espécie num processo de interdependência, pois a educação caminha, assim uns interagem com os outros para realizar as finalidades determinadas pela sua identidade e construção social como seres diversos em sua existência.

## 2.2 SUJEITO SINGULAR/PLURAL E SUA FORMAÇÃO

A construção da identidade social é reproduzida em meio às contradições do modo de produção capitalista, sendo profundamente marcada pela lógica de mercado, que hierarquiza vidas e oportunidades. Nesse cenário, constituem-se sujeitos singulares e plurais: de um lado, os privilegiados, que têm seus direitos historicamente assegurados; de outro, os sujeitos esquecidos ou marginalizados, cujas trajetórias são atravessadas por múltiplas formas de exclusão. O sistema é meritocrático, o trabalhador assalariado, muitas vezes, tem que deixar de seus estudos para que possa sustentar sua família e, nesse feito o Estado não concretiza seus direitos e acaba rompendo como o projeto de educação para todos.

Nesse sentido, a meritocracia, propagada como princípio organizador da ascensão social, ignora as desigualdades de origem e impõe aos trabalhadores assalariados — sobretudo os mais pobres, negros, indígenas e periféricos — o abandono precoce da escola em função da necessidade de garantir o sustento familiar. A escola, nesse contexto, deixa de ser um espaço de emancipação e passa a ser mais um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais.

Esse fato é agravado pelo racismo estrutural e estruturante e peça para exploração da força de trabalho, que como aponta Silvio Almeida (2019), não apenas opera nas relações interpessoais, mas é um componente constitutivo das estruturas sociais, econômicas, jurídicas e educacionais. O racismo não é apenas uma prática; é um sistema de poder que legitima a exploração da força de trabalho racializada e inferioriza culturalmente determinados grupos sociais.

Logo, a velhice, ao ser tratada como um problema social em virtude das alterações biológicas ou de seu aumento demográfico, independente do modo como a força de trabalho é expropriada, demonstra um paradoxo presente na literatura e nos documentos oficiais. Por um lado, a idealização da velhice como conquista máxima da humanidade, e, por outro, o alarme para os perigos desse fenômeno sem o reconhecimento das formas distintas de exploração do trabalho (Bernardo, 2017, p. 54).

Atualmente há uma crise generalizada, sistêmica e cíclica do capitalismo, quando este entra em agrura, o sistema se racha e busca ser reorganizado e, isso conduz a burguesia a aumentar os seus lucros em detrimento da classe trabalhadora, tendo cada vez mais vantagens nos impostos e nos ganhos da vida cotidiana, conduzindo as desigualdades sociais por meio de isenções fiscais que são materializadas pelo exercício do congresso em vigência, com bancadas composta em sua maioria por pessoas ricas, ruralistas, patrimonialistas e elitizadas (Amaro, 2021).

O estigma colocado sobre as pessoas idosas que frequentam a EJA aponta para a moralidade e juízos de valor veiculados por uma sociedade regida pelo patrimonialismo e pelo patriarcado, machismo e capitalismo. Nesse horizonte as pessoas idosas se tornam descartáveis para a sociedade vigente, a moda individualista os trata, muitas vezes, como ultrapassados. Assim, a individualidade, singularidade e particularidade desses seres humanos não são reconhecidas no conjunto da configuração humana (Goffman, 2021; Santos, 2020; Lukács, 2003).

Dessa forma Vieira (2012, 110-111) nos aponta:

Enquanto a imagem-retrato é privada da pessoa física, a imagem atributo pode

abranger, também a pessoa jurídica, estando diretamente ligada à ideia que fazemos sobre uma determinada pessoa, seja ela física ou jurídica [...], conforme Sidney Cesar Silva Guerra. Esta ideia, aliás, foi incorporada pelo Superior Tribunal de Justiça, ao publicar a súmula 277 admitindo o dano moral a pessoa jurídica.

A sociedade de consumo por meio das relações de poder estabelece o controle das relações sociais, as experiências de vida traçadas no mundo por pessoas idosas estão vinculadas a conjuntura desigual, uma vez que eles/as passaram ao longo de suas vidas por implicações que os/as remeteram a ficar fora do âmbito escolar ou ainda por mudanças na educação à luz de reformas curriculares que é base na estrutura educacional do Brasil. Uma sociedade que está em mudança constante e em que planejamos e vivenciamos práticas docentes para formação humana e cidadã. Nesse contexto, é importante significar o valor da experiência de pessoas idosas que dão continuidade as suas vidas e, por ela buscam acúmulo de conhecimento e crescimento pessoal, principalmente por suas histórias de luta e superação.

De certa forma, a autonomia num sistema capitalista é relativa e é conquistada pelos indivíduos a partir da disponibilidade de conhecimento, interação, reflexão e bagagem que eles vão adquirindo durante suas vidas. O Estado burguês joga a responsabilidade para os indivíduos trazendo a alavanca da meritocracia, de um lado temos a ciência natural que é voltada a democracia e a família e de outro a ciência moral que é voltada aos valores nos quais significa e ressignificam a questão dos direitos da personalidade humana com o estímulo a construção de uma consciência para que as pessoas idosas que frequentam ou frequentaram a EJA materializem concretamente suas competências e habilidades.

A escola quer formar corpos e mentes dóceis, segundo Foucault (1987, p. 163):

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. O grande livro do Homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo. Dois registros bem distintos, pois tratava-se ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e de explicação: corpo útil, corpo inteligível. E, entretanto, de um ao outro, pontos de cruzamento. “O Homem-máquina” de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de “docilidade” que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.

Diante disso, Freire na “Pedagogia da autonomia” destaca que na educação de pessoas idosas que frequentam ou frequentaram EJA, o ensinar exige risco, aceitação do

novo e rejeição a qualquer forma de discriminação e, diante disso, temos que acolher e respeitar as diferenças em todos os contextos da esfera social e, principalmente, formativa. Qualquer prática preconceituosa ofende a dignidade a substantividade do ser humano, haja vista que o preconceito autoritário nega a democracia e elege a impunidade massacrando indivíduos sociais a partir da estrutura societária que é desigual e, conseqüentemente manifesta uma forma de barbárie, como anuncia Adorno (1995).

A arrogância faz parte do discurso autoritário que, muitas vezes, conduz pessoas idosas a serem ofendidas em sua dignidade humana. Enquanto professores conscientes da realidade há a necessidade da centralidade do trabalho a partir da direção colaborativa por meio do processo de ensino e aprendizagem e da relação entre professor e alunos. Trabalhamos com categorias fundamentais como mediação, contradição e totalidade, no contexto da educação apresentam-se várias contradições no ensino, no currículo educacional que vão se construindo de acordo com a concepção do Estado e a ideologia que move os governantes. Como educadores competentes busca-se a superação da pseudo concreticidade buscando a essência situando a complexidade do modo de produção em que vivemos (Kosik, 1976).

Em clima de igualdade, o diálogo torna possível superar a contradição entre educador e educando. Assim, não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando e educando-educador. O educador, então, já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e no qual argumentos de autoridade já não fazem sentido. Se esse raciocínio vale para uma ideia genérica de educação, com mais força ainda deve caracterizar um processo de coeducação, que já em sua própria expressão pressupõe um trabalho compartilhado e uma relação igualitária (Ferrigno, 2016, p. 2013).

No contexto atual, as contradições e desigualdade sociais gera a expropriação de direitos à educação de pessoas idosas e, mesmo pós-Constituição de 1988<sup>9</sup>, quando a lei estabelece com propriedade que os direitos de cidadania só serão incorporados na esfera social e prática a partir da união e luta das classes populares. Para Ferrigno (2016, p. 2011):

O binômio educação e geração caracteriza-se por um vínculo indissociável. A educação está necessariamente articulada à sucessão e à renovação das gerações por meio do repasse da experiência, sem o qual a edificação da cultura humana não se concretiza e perpetua. A relação entre as gerações pressupõe e suscita processos

---

<sup>9</sup> Constituição essa que foi movida no contexto histórico da década de 1980 com a avalanche dos movimentos sociais requerendo seus direitos, bem como a volta do regime democrático que fora afetado e rompido pelo regime ditador planejado pela autocracia burguesa no golpe de 1964.

específicos de transmissão, socialização, formação, ensino e aprendizagem. Mas o professor também aprende com seus alunos, assim como o pai com seus filhos. A coeducação de gerações expressa a ideia dos mais velhos como educadores, mas também como educandos. Nessa troca, promove o desenvolvimento ético e cultural, além da humanização das relações interpessoais. Por isso, o direito de ensinar e de aprender dos idosos deve ser legalmente garantido.

Entretanto, vivemos em governos anteriores (2019-2022) tempos nefastos de uma pseudodemocracia, num regime ultraneoliberal que traz a competitividade na era da integração ao sistema capitalista, onde quem não consegue se integrar é tido como fracassado e substantivamente e concretamente descartado pelo sistema. O Estado de bem-estar-social vai sendo deteriorado e o direito do acesso à educação, bem como o direito de frequentar, se tornam um padrão estatal de divisão de classes, pois o Estado somente garante a gratuidade do ensino para todos até o Ensino Médio ou Profissionalizante. Mas, sabemos que os municípios, estados e união federativa não conseguem garantir o acesso à educação a um contingente de crianças, adolescentes, jovens e adultos das classes populares que são explorados pela manutenção da ordem dominante em serviços que não garantem a sustentabilidade e, ainda, rompem com os pactos contidos na ONU referente à educação para meninos e meninas, de proteção aos direitos humanos de crianças, adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas.

Segundo Severino & Pucci (2018, p. 113):

Trata-se do desafio de lidar com essa dialética de aparentemente insuperável contradição entre as forças irreduzíveis, tanto da condição de imanência do existir humano, quanto daquela da exigência da transcendência no momento da instauração do sentido atribuído ao mundo da vida. Sem falar dos riscos intrínsecos a essa tentativa de transformarmos o mundo vivido num mundo puramente administrado, estaremos sempre nos debatendo contra forças centrífugas que afastam, entre si, a teoria e a prática.

O capitalismo não se encerra apenas na direção da dimensão do lucro e da mercadoria e, existe uma categoria que não podemos negar, ou seja, a subjetividade e, por ela conseguimos materializar e compreender a esfera que abrange os direitos humanos. A teoria é o conhecimento, mas depende da fresta da janela que se abre na relação entre os indivíduos e a sociedade, pois o tempo social é o tempo histórico e não pode ser desvinculado da base da humanidade.

### **2.2.1 Alguns apontamentos sobre o papel da educação na formação humana**

O papel da educação é formar cidadãos participativos, críticos que se comprometam com a transformação social, mas dificilmente saímos dessa concepção para

transpor a ordem social. Huxley (2003) discute em sua obra, “Admirável mundo novo”, alguns princípios do autogoverno, instrução educativa e da disciplina por meio de uma sociedade futurista que é normalizada através de normas e regras. Ou seja, a escola possui seus muros e grades, onde todos são condicionados para a harmonia social em respeito ao que está posto no *status quo*. Nessa lógica o professor orienta o seu aluno as evoluções do processo educativo segundo as normas vigentes na sociedade capitalista.

A aprendizagem, por meio desse processo, acontece de maneira mais técnica e reprodutivista do saber, pois é ciência e como todo processo científico engloba as capacidades mentais de reflexão dos estudantes a partir de sua formação e consciência moral. Categorias como disciplina e concentração são mais que necessárias para a aprendizagem escolar à luz desta perspectiva.

No apogeu do positivismo enquanto ciência dura e natural o que temos que dar atenção especial é na ação de cuidado para não cairmos como educadores em processos educativos que evoque e se conjugue com o totalitarismo (Huxley, 2003; Benelli, 2014), de modo que tenhamos posturas autoritárias em sala de aula e que não conduzem os educandos a reflexão e ao aprendizado de maneira consciente tal qual possam questionar as contradições sociais e perceber o processo e manipulação ideológica conduzido pela indústria cultural.

"Silêncio, silêncio", murmurou um alto-falante, enquanto saíam do elevador no décimo quarto andar, e "Silêncio, silêncio", repetiram incansavelmente, a intervalos regulares, outros alto-falantes ao longo de cada corredor. Os estudantes, e o próprio Diretor, puseram-se automaticamente a caminhar nas pontas dos pés. Eles eram Alfas, por certo, mas até mesmo os Alfas haviam sido bem condicionados. "Silêncio, silêncio." (Huxley, 2003, p. 25).

Huxley (2003), elege uma sociedade de castas e todos são moldados e pré-condicionados a viverem em paz e harmonia com uma sociedade antiética e antimoral. O autor aponta para hierarquização e sistematização de uma sociedade padronizada onde quem não segue os princípios da mesma passa a ser zombado como o diferente. Comenta com propriedade sobre a fabricação em série de seres humanos corporificados, remediados para anestesia e crença no que é ditado pela norma vigente do padrão dominante e, nesse sentido, o destino dos seres humanos passa a ser decidido por meio da genética, onde os privilegiados são colocados nos serviços de comando e os tidos como limitados nos serviços braçais. Entretanto, Huxley (2003) admite a existência de uma elite que controla a maioria das pessoas do mundo. Segundo ele, esse grupo de pessoas sempre existirá, sendo que os meios de controle podem variar e ser cada vez mais eficientes.

Podemos vislumbrar uma perspectiva de Huxley (2003, p. 20):

- Coloquem os livros - disse ele, secamente.

Em silêncio, elas obedeceram à ordem. Entre os vasos de rosas, os livros foram devidamente dispostos - uma fileira de livros infantis, cada um aberto, de modo convidativo, em alguma gravura agradavelmente colorida, de animal, peixe ou pássaro.

- Agora, tragam as crianças.

Elas saíram apressadamente da sala e voltaram ao cabo de um ou dois minutos, cada qual empurrando uma espécie de carrinho, onde, nas suas quatro prateleiras de tela metálica, vinham bebês de oito meses, todos exatamente iguais [...]

Apontamos que o totalitarismo pode se manifestar de forma sutil e perversa por meio da padronização e homogeneização dos currículos escolares, que, ao impor uma lógica única de saber, desconsidera as diversidades culturais, sociais e subjetivas dos sujeitos da educação. Tal uniformização curricular atua como mecanismo de controle simbólico, reforçando estruturas de poder e silenciando experiências e epistemologias outras, o que contribui para a reprodução de uma sociedade conformada e acriticamente moldada.

Por isso, apontamos questões relacionadas à superação ou manutenção de paradigmas tal como proposto por Kuhn no campo da pesquisa e que por fim se identifica com as práticas escolares que apontem para ações concretas, estratégicas e que instigue a pesquisa, a criação e o abandono de paradigmas. Como educadores conscientes da realidade que nos cerca, a pesquisa se faz presente em nossas vidas, tal como, em nosso cotidiano escolar onde elegemos categorias a serem decifradas que fazem parte de nossa Tese. A pesquisa, portanto, não é um ato isolado ou restrito à academia, mas uma atitude permanente de problematização e reinvenção do real. Como educadores comprometidos com a transformação social, elegemos categorias analíticas que emergem das experiências concretas e da escuta sensível dos sujeitos com os quais trabalhamos. Essas categorias, que são também objeto de nossa Tese, não apenas expressam inquietações teóricas, mas refletem os conflitos, contradições e possibilidades de reconfiguração da prática pedagógica em direção a uma educação crítica e libertadora.

Por meio das suposições levantamos problemas a serem elucidados e as técnicas de pesquisa vão se moldando para que se possam chegar a confirmações das realizações da pesquisa. Cada pesquisador trabalha a partir dos modelos adquiridos por meio da literatura e educação que são expostos na necessidade de interpretar e conhecer quais as características que proporcionam o paradigma comunitário a esse modelo. Trabalhamos a partir de modelos adquiridos que necessitam de um conjunto de regras para que se possa pesquisar a partir da ética com a sociedade e as instituições pesquisadas a partir de mais do

que dados, mas realizações confirmadas a partir de dados concretos e epistemológicos que dão o caráter revelador e ético da pesquisa nas áreas humanas e sociais (Kuhn, 2006).

A intersecção dos direitos humanos, etarismo, gênero, raça, território e classe social deve se fazer presente no cotidiano da escola a partir da análise da realidade, da análise do contexto diante do debate que sociedade enfrenta em relação à luta de classes. Os positivistas naturalizam a manutenção do *status quo* nos postulados da neutralidade dialógica das crenças.

O trabalho como atividade faz a ruptura com o ser natural e traz o ser social, sendo a única categoria que faz intercâmbio do homem com a natureza. Dessa forma todos os seres humanos nascem com potencialidades e para o trabalho das potencialidades das pessoas idosas na EJA é preciso ter acesso a bens materiais que possam fazer a diferença na vida dos seres humanos. Entretanto o acesso à renda, propriedade e consumo não é igualitário na sociedade em que vivemos. Por isso os Movimentos Sociais ainda resistem, mesmo em meio às contradições, lutando contra as formas de desumanização do capitalismo moderno.

Educadores e grupos populares descobriram que a Educação Popular é, sobretudo o processo permanente de refletir a militância, refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de reconhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto a sua conscientização. Nesse sentido, a Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei de *Pedagogia do oprimido*, “educação bancária”, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como pura incidência da ação do educador (Freire, 2011, p. 22).

Podemos também potencializar a nossa ação profissional a partir de um mergulho no cotidiano (Heller, 2016) e entender a realidade concreta, no concreto pensado em nossa práxis em sala de aula, pois o mergulho no cotidiano das necessidades e das resistências também nos abre possibilidades programáticas de intervenção junto às organizações, mobilizações e as lutas desenvolvidas pelos trabalhadores nas políticas setoriais que atuamos, mas também no assessoramento aos movimentos sociais críticos.

De acordo com Duriguetto, (2014, p. 190), no cotidiano surgem diversas possibilidades interventivas que pensamos, planejamos, executamos e avaliamos, nós nos organizamos em diversos processos de trabalho a partir da apreensão das expressões da questão social e é na processualidade das atribuições e competências profissionais que podemos trabalhar com os alunos na direção de: a) Estimular a participação em organizações em movimentos sociais; b) Fomentar a criação de organizações e movimentos sociais quando

não existem; c) Desenvolver ações de mobilização e organização popular nos espaços em que atuamos pela viabilização da participação dos sujeitos no processo de elaboração e avaliação dos serviços que operamos.

São exemplos de ações potencializadoras que podemos realizar durante a práxis docente. Sendo que, esses conhecimentos, habilidades, atribuições, competências são compromissos necessários à realização dos processos de trabalho equivalendo à dimensão de uma educação inclusiva, onde profissionais podem se fortalecer na sustentação, na exploração e na análise de estudos críticos-dialéticos.

A educação nesta lógica de sociabilidade cumpre com funções determinadas e determinantes, como a de formar força de trabalho e outra a de formar cidadãos. Dessa forma quando atendemos pessoas idosas diante dos estudos aligeirados da EJA temos que compreender as contradições sociais e como que as desigualdades sistêmicas estão sendo produzidas e reproduzidas no horizonte familiar, precisamos assim conhecer os diferentes e as diferenças para chegarmos à compreensão da singularidade, particularidade e universalidade e nesse horizonte cabe a nós profissionais entendermos e compreender a realidade concreta.

Morin, (2000) aborda sobre como a hiperespecialização pode impedir a percepção do global, o autor compreende que ela fragmenta em parcelas o essencial que é dissolvido. Desse modo, pode obstruir o tratamento correto dos problemas particulares a serem desenvolvidos pelos alunos. Problemas estes que se caminham no sentido de serem propostos ou pensados em seu contexto. Destacando que os problemas essenciais jamais são parcelados e os problemas globais são cada vez mais essenciais.

Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização. O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização "abstrai", em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistematicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos, conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo que é calculável e passível de ser formalizado (Morin, 2000, p. 41-42).

Para Morin (2000), é princípio para nós educadores ensinarmos a condição humana, entender os territórios de vivência em estão vinculados às comunidades escolares, compreendendo todo conhecimento pertinente para que possamos enfrentar as incertezas do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a ética se faz presente nos estudos desse autor

enquanto elemento central de análise e que nos conduz, a compreendermos os tempos históricos, sociais que se materializam na vida moderna no sentido em que as sociedades democráticas se solidarizam numa ordem interplanetária transversalizando-se nos horizontes da educação no sentido de obstaculizar as complexidades presentes no ambiente escolar, o que nos move aos ires e devires educacionais.

Hooks (2017, p. 273) embasada na direção freiriana nos permite ir além e aponta outros princípios e uma concepção autêntica de educação popular:

[...] o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura de mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (hooks, 2017, p. 273).

Compreendemos a importância da educação na formação humana no contexto de uma sociedade dividida em classes, onde a luta de classes se faz presente nas dimensões e direções que abrangem o currículo escolar, os projetos escolares, os planos de aula porque um projeto político pedagógico progressista sempre está em disputa na sociedade em que vivemos.

Para Agostini (2019, p. 196-197):

O educador progressista, consciente de que “mudar é difícil, mas é possível”, assume em sua prática uma pedagogia crítica, alimenta o sonho de transformação do mundo, assume a compreensão de história como possibilidade, inserindo-se em ações e políticas pedagógicas coerentes com essa visão. Distingue entre formar e treinar... Diante disso, é preciso buscar “a atualização do sonho, da utopia da criticidade, da esperança”, desafio que Freire resume da seguinte forma: “Enquanto presença na história e no mundo, esperançosamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança na perspectiva de uma pedagogia crítica. Essa não é uma luta vã” (Freire, 2014, p. 134)

Entendemos a crítica e os símbolos que estão presentes nas normativas que regem hoje a EJA, nessa lógica saímos de um historicismo conservador, romântico e nostálgico que não faz alterações na realidade social, pois o historicismo conservador mantém os fenômenos com a vitória da classe burguesa e cria um arcabouço teórico das ciências do espírito. Neste sentido, a sociologia do conhecimento é a que mais se aproxima da dialética marxiana, no qual compreendemos que a história está atravessada pela filosofia, pela racionalidade e pelo método.

Agostini (2019, p. 197) considera que:

A luta pela emancipação das classes oprimidas é, por sua vez, a grande aposta de Walter Benjamin. Pois Benjamin se contrapõe à concepção historicista do positivismo, que confirma a visão dos vencedores, do progresso ininterrupto, e que é portador do perigo de “entregar-se às classes dominante, como seu instrumento”; daí porque enfatiza a necessidade, diante de tal perigo, de “tentar arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela”. Diante do “inimigo que não tem cessado de vender”, Benjamin (2016, p. 244) aponta para “o dom de despertar no passado centelhas da esperança”.

Acreditamos no ponto de vista do proletariado que visa à transformação revolucionária da realidade social, o que instaura a relação dialética entre o sujeito e o objeto, onde o proletário é ao mesmo tempo o sujeito da pesquisa. Mas acreditamos também que os proletários possam ser os pesquisadores contando com a consciência social de gênero, raça e classe social sobre seu ser social e se posicionando em seu lugar e fala e escuta nas estruturas da sociedade global. Pois não podemos julgar os indivíduos pela aparência, temos que compreender a essência, não podemos transformar o marxismo em uma ideologia conservadora de um poder de dominação da classe privilegiada.

Para Amaro, (2020b, 442):

Nessa direção, a questão aqui colocada refere à compreensão de que a revolução é processo gerado microscópica e cumulativamente em cada ato individual ou coletivo de recusa, denúncia e resistência. Ou seja, sair do individualismo, romper com o sectarismo, a segregação, as discriminações e violências sociais impostas aos indivíduos é um ato essencialmente revolucionário e que impacta politicamente a vida e o percurso social dos sujeitos, sejam eles estudantes, pais de estudantes, ou mesmo seus vizinhos. A inclusão é contagiante, e assim como ela também o são os processos emancipatórios e de revitalização da cidadania que mobilizamos ou promovemos na escola. A “revolução nossa de cada dia” deve ser a janela do cotidiano escolar.

Enquanto isso, educadores coerentes tentam responder as necessidades reais e humanas de uma população por meio de projetos educacionais, programas e curricularização escolar traçadas por meio de projetos-políticos-pedagógicos. Havendo ainda a necessidade das outras políticas sociais se articularem com a Educação. Os Conselhos Municipais, Estadual e Federal de Educação, são instâncias deliberativas em que o povo pode opinar, são mais que dados que temos a partir da atuação compromissada e deliberativa dos conselhos, por meio da perspectiva da educação democrática temos que fazer o tratamento dos dados para resolver as questões que impulsionam a comunidade escolar, ultrapassando o limite científico para resolver as contradições.

Agostini (2019, p. 215-216) interpreta os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin, dizendo-nos que:

No campo da educação, especificamente, Benjamim e Freire deixam um legado na perspectiva dialético-crítica, numa conexão entre suas biografias e bibliografias. Não faltam críticas a burguesia e seu modelo de sociedade, às classes dominantes e à opressão que estas impõem ao povo. Benjamim enfatiza a memória e a experiência como aspectos indispensáveis à educação, ao mesmo tempo que constata o refreamento da experiência autêntica. Freire (2013a) parte, por sua vez, do conteúdo existencial feito experiência afirmando que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que deve levar a uma “prática consciente”; enfatiza outrossim que a inserção social vai de par com a ação política e o desenvolvimento da capacidade ética do ser humano, na luta por sua emancipação. Ambos são alimentados pela esperança.

Acredita-se que diante de um contexto com aulas diversificadas englobadas pelas tecnologias disponíveis possam motivar os alunos a participarem como os protagonistas das disciplinas escolares, no sentido de que a autonomia se desenvolva à luz de metodologias adequadas a cada realidade escolar. Considera-se importante o diálogo do professor como instrumento mediador para formação de alunos cidadãos na escola pública da EJA e que muitas vezes são massacrados pelo sistema capitalista desumanizador e desigual que não aponta perspectivas de um futuro melhor.

Sobre esse assunto, Barros Jr. (2017, p. 260) fala de sua experiência docente em uma Universidade com Programas voltados a terceira idade:

Ao lidarmos com os idosos, buscamos juntos trabalhar a possibilidade de lançarmos um novo olhar sobre a velhice. Condicionados culturalmente, incorporamos, ao longo de nossas histórias uma série de conceitos que são construções sociais. Produzidas em sociedade, estas podem ser desconstruídas pelos mesmos sujeitos históricos que as alicerçaram. Em um exercício de desnaturalização das nossas relações, inserimos a proposta de reconceituar todo um legado sócio-histórico definidor do que seja ser velho. Eis um desafio a ser encarado em um universo cultural que resiste a ideia de que todos nós ficaremos velhos.

A elaboração do Plano Nacional de Educação, conforme exposto nos textos legais, visa a elucidar problemas referentes às diferenças socioeconômicas, políticas e regionais, bem como às que se referem à qualidade do ensino e à gestão democrática. O PNE trata dos diferentes níveis e modalidades da educação escolar, bem como da gestão, do financiamento e dos profissionais da educação. Esse plano, aprovado em 2001 pela (Lei nº. 10.172/2001), traz diagnósticos, diretrizes e metas que devem ser discutidos, examinados e avaliados, tendo em vista a democratização da educação em nosso país.

No âmbito educacional, a gestão democrática tem sido defendida como dinâmica a ser efetivada nas unidades escolares, visando a garantir processos coletivos de participação e decisão. Tal discussão encontra respaldo na legislação educacional e deve ser materializada nos processos educativos e de gestão educacional junto aos atores envolvidos, bem como, professores, pedagogos, alunos e instituição escolar.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas onde se visualiza, muitas vezes, gestões escolares de caráter conservador e que não intensificam o processo de participação das instâncias colegiadas propulsoras da democratização das ações escolares.

A gestão democrática constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada, mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, os quais, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação. Dessa forma, ela é entendida como a participação efetiva nos vários segmentos da comunidade escolar, na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

O processo de avaliação não é descontextualizado de um projeto de sociedade e de educação para todos. Neste sentido, uma avaliação de caráter autoritária, inibidora, classificatória e antidemocrática, é antagônica com a prática escolar que emana dos pressupostos para a construção do cidadão. A avaliação da aprendizagem, bem como outras práticas educativas, deve ser direcionada para a construção do conhecimento. Na perspectiva histórico crítica do conhecimento, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem efetiva dos conteúdos socioculturais e históricos-críticos, como instrumento auxiliar da melhoria dos seus resultados e do sucesso escolar, a avaliação pode ser desenvolvida entre: corpo docente, equipe pedagógica, pais e alunos, integrados na observação do rendimento escolar, num trabalho conjunto de verificação dos problemas que interferem no processo de ensino-aprendizagem, buscando alternativas para superação das dificuldades apresentadas.

Nesse sentido, está posto no Plano Nacional de Educação que a gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação (Costa; Machado, 2017).

A participação só é efetiva se os agentes que compõem a comunidade escolar conhecerem as leis que a regem, as políticas governamentais propostas para a educação, as concepções que norteiam essas políticas e, principalmente, se estiverem engajados na defesa de uma escola democrática que tenha entre seus objetivos a construção de um projeto de transformação do sistema autoritário vigente.

Assim, entendemos que a democratização começa no interior da escola, por meio da criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos e instituições familiares possam discutir criticamente o cotidiano escolar. Nesse sentido, a função da escola é formar indivíduos críticos, criativos e participativos, com condições de participar criticamente do mundo do trabalho e de lutar pela democratização da educação em nosso país.

O grêmio estudantil foi instituído legalmente por meio da Lei nº 7.398/85, a qual explicita que a organização e a criação do grêmio estudantil é um direito dos alunos. Essa lei caracteriza-o "como órgão independente da direção da escola ou de qualquer outra instância de controle e tutela que possa ser reivindicada pela instituição" (Veiga, Rezende, 1998, p. 122).

O Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741/2003) especificadamente não menciona os grêmios estudantis. No entanto, a lei garante o direito à participação social e à cidadania das pessoas idosas, o que pode ser interpretado como um incentivo à participação delas em diferentes espaços, inclusive nos grêmios estudantis.

Na prática, os grêmios estudantis podem contribuir para a promoção dos direitos da pessoa idosa de diversas maneiras, realizando atividades de conscientização sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e os direitos das pessoas idosas. Isso pode ser feito por meio de palestras, debates, campanhas de informação, produção de materiais educativos; promovendo a interação entre jovens e idosos. Isso pode ser feito por meio de eventos intergeracionais, visitas a instituições de longa permanência para idosos, defendendo os direitos das pessoas idosas. Os grêmios estudantis podem se mobilizar para denunciar casos de violência ou negligência contra pessoas idosas, cobrar das autoridades públicas o cumprimento do Estatuto da Pessoa Idosa e propor políticas públicas que beneficiem esse público.

O exercício da cidadania deve ser praticado todos os dias através da participação da população nas instâncias de controle democráticos, mas também nos movimentos vinculados a diversas demandas que requerem do Estado sua intervenção. As pessoas idosas são sujeitos de direitos que contribuirão para o processo de controle democrático encaminhando as demandas levantadas em suas pesquisas em sala de aula para o poder público, demandas essas que são também coletivas, de alunos que poderão através da sua participação e inserção no âmbito dos debates se motivarem a participar mais das aulas contribuindo para sua aprendizagem e para formação de sujeitos coletivos que se articulam e vão atrás de seus direitos nos caminhos da vida pela tomada de consciência (Farias, Furlan, et al. 2023).

Embora não seja comum, a participação de pessoas idosas em grêmios estudantis é possível e pode ser muito enriquecedora. As pessoas idosas podem trazer para o grêmio sua experiência de vida, sua sabedoria e sua visão de mundo. Além disso, podem

contribuir para a formação dos jovens e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dessa forma, a democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se aos limites do próprio estado, promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior, mas envolver principalmente os educandos e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade.

Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá realizar-se plenamente em seu caráter mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do estado quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções.

Por isso, é preciso refutar, de modo veemente, a tendência atualmente presente no âmbito do estado e de setores do ensino que consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista. Segundo essa concepção, basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência próprias da empresa comercial, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais servidores das escolas para se resolverem todos os problemas da educação escolar.

Por outro lado, é preciso considerar que os problemas que afligem a educação nacional têm sua origem, fundamentalmente, não na falta de esforços ou na incompetência administrativa de nossos trabalhadores da educação de todos os níveis, mas no descaso do Estado no provimento de recursos de toda ordem que possam viabilizar um ensino escolar com um mínimo de qualidade. Não é possível administração competente de recursos se faltam recursos para serem administrados.

A gestão de caráter democrática pode viabilizar aos envolvidos no processo da gestão uma escola que rompa com o insulamento burocrático, que rompa com os resquícios de regimes de gestão autoritários e que não contribuem para o processo de aprendizagem e de autonomia dos indivíduos.

### **3 A TRAJETÓRIA ESCOLAR DA PESSOA IDOSA NA EJA À LUZ DA INTERSECCIONALIDADE**

Esta seção objetiva analisar a trajetória escolar da EJA a partir da década de 1990, seus propósitos legais, pedagógicos e formativos. Para tanto, fazemos uma análise da EJA a partir da década de 90, compreendendo aspectos da legislação que compreende a EJA a partir do financiamento público da política de educação no Brasil. A EJA necessita ser mantida enquanto um serviço público, sendo obrigação do Estado interferir no campo das desigualdades e no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas brasileiras de educação. Para isso necessita-se de financiamento por parte do Estado que deve ter um olhar para a formação escolar da pessoa idosa a partir dos aspectos interseccionais, no sentido de compreender as desigualdades etárias, de gênero e raça que se perfazem no conjunto dos estudantes da EJA.

Além desses elementos discute-se sobre o processo de democratização pautado na municipalização das políticas educacionais. Esse movimento, embora envolva uma aproximação da gestão pública com as realidades locais, nem sempre garante a efetivação plena dos direitos educacionais. No caso da Etapa I da EJA geralmente funciona por meio da transferência de recursos financeiros da esfera federal para os municípios, o que implica falar sobre descentralização, ou seja, esse arranjo evidencia a lógica da descentralização administrativa, mas também traz à tona tensões e desafios relacionados à equidade, à sustentabilidade das políticas públicas e à capacidade técnica e política dos entes federados.

A descentralização, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como um mecanismo de gestão, mas precisa ser analisada à luz das disputas políticas e dos interesses que atravessam a definição de prioridades educacionais. Muitas vezes, essa lógica resulta em desigualdades entre municípios, sobretudo nas regiões com menor arrecadação e infraestrutura, comprometendo o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para os jovens e adultos historicamente excluídos do sistema escolar. Assim, a municipalização da EJA exige um olhar crítico sobre o modo como o Estado brasileiro estrutura e distribui suas responsabilidades educacionais, revelando os limites de um modelo de descentralização que, se não for acompanhado de suporte técnico, financeiro e político adequado, corre o risco de intensificar desigualdades já existentes no acesso à educação de jovens e adultos.

Para um olhar sobre a descentralização busca-se analisar as características, bem como, legalidade e necessidade do funcionamento pelo dos Conselhos Municipais de Educação, via participação de sociedade civil e Estado objetivando promover propostas de ações e políticas públicas, aprovação do orçamento público, via Lei Orgânica Anual (LOA). Visualiza-se uma invisibilidade da EJA, esse apagamento ocorre numa sociedade que é preconceituosa e culpabiliza o indivíduo pelo seu fracasso escolar. Na verdade, é possível constatar que há falta de investimentos de recursos financeiros na política de educação, tornando o ensino e a jornada de trabalho dos professores cada vez mais precarizadas.

### 3.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA A PARTIR DA DÉCADA DE 90

Desde meados do século XX vem se fazendo um movimento no Brasil de importância significativa para reconfigurar o campo da EJA nas políticas públicas educacionais de cunho federal, estadual e municipal. Os marcos legais e operacional da EJA no Brasil se integra a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996. Para operacionalizar as questões normativas da EJA, Jamil Cury sistematizou o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 que visa orientar a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA, época em que Conselho Nacional de Educação (CNE) protagonizou audiências públicas para discutir o tema. O que resultou no Parecer CNE/CEB n. 11/2020 (Costa; Machado, 2017, p. 58).

Assegurar a oferta gratuita da Educação Básica para os que a ela não tiveram na idade própria hoje exige que primeiro se avalie com rigor o que já foi feito, visto que a imensa maioria desses jovens e adultos não alfabetizados de hoje já teve passagens pela escola e segue sem ser alfabetizada. Cabe aos gestores públicos pelo menos identificar os jovens e adultos em suas características peculiares para a definição de uma política de expansão da escolaridade. Isso significa saber onde residem e quais os limites de acesso a classes de educação de jovens e adultos; quais possuem necessidades especiais de aprendizagem e demandaria um atendimento diferenciado; quais estão em situação de vulnerabilidade social que demandariam outras políticas sociais integradas à oferta de escolaridade (Costa; Machado, 2017, p. 90).

Temos que provocar a discussão sobre a disputa entre Estado e sociedade civil no legado da EJA (Costa; Machado, 2017). E podemos compreender esses elementos a partir do Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que se estrutura em um movimento introdutório, fundamentos e funções, definições prévias. Nesse parecer ressaltam-se as Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em seu histórico e

bases legais vigentes. Esses arcabouços regimentais servem para que possamos compreender a formação humana na EJA dentro das iniciativas públicas e privadas e o direito a educação pública, laica e de qualidade (Costa; Machado, 2017, p. 56). São decretos, pareceres, resoluções e portarias que trazem conceitos e princípios que indicam o lugar da EJA no arcabouço político que influenciam as práticas na EJA.

Segundo Costa e Machado (2017, p. 57):

A percepção de uma “hegemonia couraçada na coerção”, que marca a realidade brasileira, ajudará a compreender os significados produzidos pelos marcos legais e operacionais implementados pelo Governo Federal. Todavia, como esse debate normativo não se refere apenas ao que está vigente, é preciso compreender que o que temos na legislação brasileira é fruto de luta.

Necessário também ressaltar a contribuição do educador Jamil Cury e de suas reflexões sobre o direito à educação que sistematiza no Parecer CNE/CEB n. 11/2000 o histórico da política educacional brasileira passando da era Imperial aos dias atuais. A partir desse conjunto compreende-se que a Constituição Federal de 1988 amplia o direito à educação e reitera o compromisso de sua extensão à população jovem e adulta que não conseguiu por determinantes sociais concluir a Educação Básica (Costa; Machado, 2017, p. 64).

A modalidade de ensino da EJA concebe um perfil próprio que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A EJA impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento excludente, considerando as condições existenciais, na finalidade de que os sujeitos de direitos eliminem as barreiras discriminatórias pelo processo de igualdade de oportunidades face ao acesso à educação escolar.

Sendo assim, a EJA é uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média, onde se deve considerar a gratuidade do ensino público, a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e culturais, levando-se em consideração a diversidade humana presente em nosso país.

Nesse contexto compreende-se que o Estado deve garantir o acesso laico, público e gratuito ao Ensino Fundamental e Médio para todos que não os concluíram na idade própria; com a oferta do ensino noturno regular, adequado às condições do educando; oferta de educação regular para jovens e adultos, com característica e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; e, programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Assim, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) compreende-se o dever do Estado para assegurar à formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer meios para que os educando da EJA possa progredir no trabalho e em seus estudos posteriores, podendo a escola reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências e de que o calendário escolar se adeque às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, se isso reduzir o número de horas letivas previstos em lei.

Entretanto Costa e Machado (2017, p. 71) afirmam que a Lei n. 10.172 do Plano Nacional de Educação (PNE) em sua avaliação de alcance do PNE (2001-2010) esteve prejudicada não apenas para a EJA, mas para os diferentes níveis e modalidades da educação brasileira.

Pelo fato de o então presidente Fernando Henrique Cardoso ter vetado, na aprovação final da lei, as metas relacionadas aos itens de financiamento que em tese, garantiriam a ampliação dos recursos advindos do orçamento da União para o investimento na educação. Esse vetor não foi retirado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, portanto encontra-se limitada a análise das condições objetivas de interferência do PNE nas políticas implementadas, tanto pela União quanto pelos Estados e município, desde sua aprovação. Uma evidência da pouca relevância dessa lei para o andamento das ações em educação é o fato de se chegar ao final da década com apenas um terço dos Estados da federação tendo aprovado seus planos estaduais nas respectivas assembleias legislativas, enquanto o plano federal previa o prazo de um ano para que todos o fizessem (Costa; Machado, 2017, p. 71).

Compreende-se que sem o financiamento fica inviável garantir as ações e políticas propostas, entretanto, é importante afirmar que a meta para a entrada na EJA no FUNDEB, criado através da Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007, garante com que as matrículas dos estudantes da EJA sejam consideradas na redistribuição dos recursos no âmbito dos Estados.

Dentro das propostas levantadas pelo Conselho Nacional de Educação é a materializar as funções da EJA como modalidade de ensino, buscando responder as questões que englobam os conceitos e as funções da EJA que é reparadora, ou seja, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, mas o direito a uma escola de qualidade para todo e qualquer ser humano. Sendo assim, a EJA está assentada dentro das funções democráticas da escola, da igualdade, da liberdade sendo um serviço de função pública. E por ser um serviço público é obrigação de o Estado interferir no campo das desigualdades e no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas brasileiras.

Sendo assim, a EJA por meio do Parecer 11/2000 tem função equalizadora, dando cobertura aos trabalhadores e aos vários segmentos sociais como donas de casa,

migrantes, aposentados, encarcerados. A entrada desses grupos na escola deve ser acolhida como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de discussão para a estética da vida contemporânea que em sua concretude possibilite experiências singulares, e na abertura dos canais de participação, o que remete a necessidade de mais vagas para esses “novos” alunos demandantes de uma nova oportunidade de equalização.

Segundo Salvador (2012, p. 129):

No Brasil engendrou-se a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), uma perversa concentração de renda via financiamento do orçamento público. Essa situação permaneceu inalterada no governo do presidente Lula. Nessa conjuntura o último projeto de reforma “tributária” que se encontra na Câmara dos Deputados não alterou a regressividade do sistema tributário e acaba com as fontes exclusivas de financiamento das políticas sociais, alterando de forma substancial a vinculação das fontes de financiamento exclusivas das políticas de seguridade social (previdências, saúde e assistência social), educação e trabalho.

O autor coloca que essa falta de isonomia cria uma situação esdrúxula no país com “poucos” contribuintes apresentando elevada renda tributável. E, paradoxalmente, o número de milionários no país não para de crescer, o que significa que elevada carga de tributos pagos fica por conta da classe trabalhadora. Sobre isso, Salvador (2012, p. 131) novamente nos traz dados importantes através de sua pesquisa destacando que:

Conforme revelou o levantamento da *The Boston Consulting Group* (BCG), o Brasil tinha, em 2008, 220 mil milionários, uma expansão de 15,7% em relação ao ano anterior (WIZIACK, 2008). A fortuna desses milionários está estimada em aproximadamente US\$ 1,2 trilhão, o que equivale a praticamente metade do PIB brasileiro. Para o BCG, milionários são aqueles que têm mais de US\$ 1 milhão aplicado no mercado financeiro.

Salvador (2012) discute sobre a disputa por recursos do fundo público como um espaço de luta política, a partir dos diferentes interesses, das diferentes forças existentes na sociedade. Traz as contradições do fundo público e a sua importância na garantia dos direitos sociais, através do investimento em políticas públicas sociais, como a da educação. Contudo mostra-nos que o financiamento tributário do Estado brasileiro é desigual apresentando expressiva regressividade da carga tributária.

O autor considera, ainda, que por meio da análise dos financiamentos e dos recursos aplicados nas funções orçamentárias do Estado Brasileiro, revela-se uma elite que utiliza em suas manobras a garantia de seus privilégios, haja vista que dados da pesquisa trouxeram à tona que é sobre o trabalhador com salário-mínimo que recai o maior ônus da tributação e que as elites pagam muito menos do que deveriam. Ou seja, o estudo aponta que a

carga tributária brasileira é cobrada justamente daqueles que possuem menos, os mais pobres.

A exclusão moderna é um problema social porque abrange a todos: a uns porque os priva do básico para viver com dignidade, como cidadãos; a outros porque lhes impõem o terror da incerteza quanto ao próprio destino e ao destino dos filhos e dos próximos. A verdadeira exclusão está na desumanização; própria da sociedade contemporânea, que ou nos torna panfletários na mentalidade ou nos torna indiferentes em relação aos seus indícios visíveis no sorriso pálido dos que não tem um teto, não tem trabalho e, sobretudo, não tem esperança (Martins, 2008, p. 21).

Numa sociedade capitalista a maioria dos seres humanos sofre com as opressões e estas na velhice podem se intensificar. Não se trata de hierarquizar, mas entender que a partir do lugar que o “outro” ocupa na sociedade, este sofrerá os impactos discriminatórios de maneira diferenciada a partir da corporalidade, da geração, da raça-etnia, gênero e sexualidade, e de que, pessoas idosas que adquiriram deficiências e pessoas com deficiências envelhecidas sentem esses impactos a partir da construção de sua identidade na sociedade de classes e na estrutura da sociedade machista, etarista e racista que faz com que as arbitrariedades, coerção, intolerância e injustiça se apresentem na vida cada indivíduo que de maneiras distintas (Farias, 2022).

Por isso a necessidade de criarmos possibilidades para a construção de políticas reparatórias para os grupos mais afetados pela atual conjuntura, distribuição de renda, educação, trabalho, acessibilidade universalizando as políticas públicas e sociais, e a partir do diálogo, da diversidade. O olhar plural sobre a sociedade, sobre o presente, sobre o cotidiano e histórias de vida das pessoas que atendemos e que apresentam suas queixas e demandas, necessita de um atendimento profissional competente de acordo com a realidade social concreta enfrentada pelas famílias, e que, se sustentado por bases éticas, inclusivas e solidificadas de compromisso com a equidade, pode conduzir um atendimento profissional planejado em consonância com a construção de uma sociedade democrática e de equidade social em favor da promoção da cidadania.

Em Martins (2008), o fundo público envolve toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia, seja por meio de empresas públicas, pelo uso das políticas monetária e fiscal, e pelo orçamento público. O fundo público se realiza por meio da extração de recursos da sociedade na forma de impostos, contribuições e taxas, da mais valia socialmente produzida. A expressão mais visível do fundo público é o orçamento público. O orçamento público garante a realização da ação planejada do Estado e reflete políticas públicas que serão priorizadas pelo governo.

No Brasil, os recursos do orçamento público federal são expressos na Lei Orçamentária Anual (LOA) aprovada pelo Congresso Nacional. A Lei Orçamentária Anual

(LOA) é uma lei elaborada pelo Poder Executivo que estabelece as despesas e as receitas que serão realizadas no próximo ano. A Constituição determina que o Orçamento deva ser votado e aprovado até o final de cada ano (também chamado sessão legislativa). Compete ao Presidente da República enviar ao Congresso Nacional o Plano Plurianual, o Projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias e as propostas de orçamento previstas nesta Constituição.

Para Salvador (2012), o estudo do orçamento deve ser considerado como um elemento fundamental para compreender a política social, pois vai além de sua estruturação contábil, refletindo a correlação de forças sociais e os interesses envolvidos na apropriação dos recursos públicos, bem como na definição de quem vai arcar com o ônus do financiamento dos gastos tributários.

Granemann (2020, 199) considera que:

No tempo presente, a captura do fundo público alocado nas políticas sociais ganha relevo. A captura do fundo público nas políticas sociais exige, no entanto, formas diversas para sua realização; nas políticas sociais privatizar exige sempre a priori desgastar os trabalhadores e rebaixar os padrões de excelência no atendimento aos direitos da classe trabalhadora - que se nos aparece sob a asséptica forma de usuária/o também está uma abstração vazia de sentido, “população excluída” porque aparentemente acima e além das classes sociais. O descrédito em uma instituição de política social – seja um hospital ou uma escola – não é um processo de curto prazo: há que se empenhar em mutilar -lhe a qualidade, desfigurar -lhe o orçamento e desqualificar a excelência do serviço ali prestado ao longo de anos, por vezes, décadas; sem isso, dificilmente são alteradas as condições de eficiência e eficácia na prestação do direito social. Combinado ao garrotear de recursos econômicos, há que se desvalorizar o pessoal funcional, as trabalhadoras e trabalhadores, por meio de seguidos períodos de congelamento salarial e inexistência de carreira estruturada no serviço, número insuficiente de profissionais para o atendimento de trabalhadoras e trabalhadores, longas filas e atendimento precário aos demandantes da política social.

A construção do financiamento das políticas sociais justas teria que passar por mudanças na estrutura tributária. Embora a Constituição Federal de 1988 apresente princípios e diretrizes que permitiriam um sistema tributário mais justo, no pós-Constituição Federal isso não prevaleceu. O caminho foi oposto com alterações que privilegiam as elites e o grande capital, agravando a concentração de renda de país. No contexto do neoliberalismo, a correlação da luta de classes foi desfavorável aos trabalhadores e decisiva para o predomínio dos impostos regressivos na estrutura tributária.

É difícil reconhecer que haja desenvolvimento quando seus benefícios se acumulam longe da massa da população. Como é difícil reconhecer a legitimidade de um modelo de desenvolvimento que exclui legiões de seres humanos das oportunidades de participação não só nos frutos da riqueza, mas até mesmo na produção da riqueza (Martins, 2008, p. 14).

Assim, entendemos as legislações, decretos, pareceres e normativas da EJA a partir da década de 1990 situadas entre os discursos de cada governo que passou pelo Brasil,

alguns dando mais importância à política de educação, e outros, porém devastando tudo o que estava em seu caminho reproduzindo discursos e regimentos políticos que coadunam com a superficialidade intelectual, estéril reproduzindo discursos políticos sem coerência que expõe a necessidade da coerção para manter os indivíduos sob o seu domínio.

Tal como ressalta Arendt (2022, p. 261) a ideologia vigente nos coloca que:

Como não se pode educar adultos, a palavra “educação” soa mal em política, o que há é uma pretensa educação, enquanto objetivo o objetivo real é a coerção sem o uso da força. Quem desejar seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através da força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado. Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, sob o ponto de vista dos mais novos, seja lá o que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos.

Nesse sentido, Arendt nos alerta para os riscos de instrumentalizar a educação como ferramenta de engenharia social, o que pode representar não uma abertura ao novo, mas uma tentativa de moldar subjetividades à imagem de projetos políticos totalizantes. A negação da pluralidade e da capacidade intergeracional de transformação compromete o potencial político da educação e sua função no mundo comum.

Essa reflexão torna-se ainda mais urgente diante das ideologias impostas pelo governo (2019-2022) de posição ultraneoliberal e neoconservador que apresentaram um esfacelamento das políticas públicas, e, que no aspecto da educação a torna mais concentrada nas camadas de classe média e ricas, desconsiderando as famílias em núcleo proveniente da classe trabalhadora em seus extratos mais pauperizados. Além do que a personificação neoconservadora reproduz preconceitos contra tudo o que é diverso, divergente, diferente dos padrões sustentados pela moralidade burguesa.

Além disso, a retórica neoconservadora, fortemente moralista e excludente, atuou na criminalização da diversidade e na deslegitimação de saberes plurais, impondo uma lógica pedagógica centrada na obediência, no silêncio e na negação da crítica. O que se viu foi a tentativa de reconstruir uma escola que serve à manutenção das hierarquias sociais, em detrimento da construção de uma educação emancipadora e comprometida com a justiça social e os direitos humanos.

Segundo Behring (2019, p. 23):

Subjacente aos inúmeros elementos de barbarização da vida social tem desfilado diante de nossos olhos nos noticiários, nas ruas, nas instituições, famílias há um movimento de totalidade. Há um projeto devastador em curso e é preciso ir além de suas expressões fenomênicas, superficiais se quisermos compreender seu sentido e derrotá-lo. O bolsonarismo é mais que um pesadelo que vai passar quando (e se) a

classe trabalhadora acordar e forem realizadas novas eleições no país “restaurando a civilidade” – como se antes dele estivéssemos no melhor dos mundos. Esta é a saída que alguns setores à esquerda parecem aguardar, contrapondo civilização e barbárie, não socialismo e barbárie, tal como na afirmação de Rosa Luxemburgo, olvidando que é do seio desta civilização que despontam os bárbaros. Cotidianamente, sua prática limita-se à política institucional-parlamentar, tratando cada “boletim de ocorrência” diário de forma pontual ou fustigando o governo e alguns de seus arautos mais nefastos...

É importante salientar que a EJA foi mais claramente levada para o âmbito da sociedade civil dando liberdade aos Estados da Federação a implementar suas ações educacionais sob essas “novas configurações modernas”. Contudo, sabemos que a filantropia e o mercado limitam a potência política das entidades, movimentos e instituições. Neste sentido, urge a necessidade de conhecermos os elementos autoritários e neoconservadores presentes na “caridade elitista” promovendo processos de rompimento como os ardis da alienação, a fim de compreender as contradições presentes na “assistência e subalternidade” (Yazbek, 2009b). Os limites estarão claros a partir da análise da conjuntura que é vivenciada e experienciada junto à análise institucional e situacional e que é refletida, pensada e externada na formulação dos serviços, programas e projetos que os profissionais educacionais implementam na política de educação.

Estabelecer a relação entre a condição subalterna expressa no papel de “assistido” e as ações assistenciais não é tarefa simples. Partimos do pressuposto de que os assistidos são a “matéria prima” das ações assistenciais e do trabalho dos assistentes sociais, entre outros profissionais e, cabe-lhes, para assumir sua condição, situar-se no âmbito do poder técnico-científico especializado que reconhece suas necessidades. Nesse sentido, deve submeter-se, em geral, ao ordenamento as operações institucionais, sejam elas de natureza disciplinadora ou voltadas à sua orientação e formação. Este processo produz, muitas vezes, a desqualificação dos usuários que aparecem como necessitados, submetidos moralmente, despidos de direitos e objeto da benevolência estatal (Yazbek, 2009b, p. 169).

As pessoas idosas que são estudantes possuem suas subjetividades e o educador de várias áreas do saber necessita compor mediações para potencializar os lugares de fala dos sujeitos de direitos a partir do espaço geográfico e territorial. Podemos compreender melhor a partir de Agnes Heller (1982, p. 49):

Não existe sociedade sem possibilidade de movimento para o sujeito. A tentativa de nos transformarmos a nós mesmos em sujeitos homogêneos é o único método para podermos realizar realmente uma personalidade homogênea. A “fratura” da subjetividade leva ao aniquilamento do eu, à sua objetivação, à perda da subjetividade (Heller, 1982, p. 49).

A educação é a base que sustenta a elaboração de processos de trabalho em favor do rompimento dos “mecanismos ideológicos de resignação/medo” e que o Estado

quando é autoritário utiliza-se do seu poder, para estabelecer o controle social, negando a ciência e utilizando o aparato estatal como mecanismo ideológico em relação à classe trabalhadora, ou seja, o Estado burguês e a classe dominante têm em suas mãos o controle da informação, o poder político.

Neste sentido, entende-se que a conjuntura atual para a EJA apresenta inúmeros desafios, principalmente no que se refere as instituições educacionais de âmbito municipal, estadual e federal. Assim, a política social esteve anteriormente sendo direcionada pelo governo federal ultraneoliberal e neoconservador em um discurso anticiência que fora emanado pelo governo (2019-2022) que se nutriu na tentativa de romper com o pacto democrático, a necropolítica (Mbembe, 2018), a política da morte direcionada pelo Estado retira todos os dias vidas e horizontes de famílias que são afetadas pela crise generalizada de nosso país. E esses grupos continuam presentes na sociedade e muitas vezes trabalham para que o pacto democrático seja suspenso em detrimento dos direitos das classes populares.

### 3.2 DESCENTRALIZAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO: A ESCOLA ENQUANTO LUGAR DE RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO

O processo de descentralização e municipalização a partir dos fatos mais recentes da história político administrativa do Brasil, especialmente após a Constituição Federal de 1988 é analisado a partir da extensão geopolítica do Brasil, “não nos parece excessivo lembrar que somos praticamente um continente: um país com 5508 municípios, distribuídos em 26 estados e um distrito federal. Ficando evidente, portanto, que muitas são as nossas disparidades regionais e as diversidades locais” (Jovchelovitch, 1998, p. 35). Assim, cada município precisa ser visto em suas singularidades e particularidades caracterizado de suas especificidades e realidades locais e regionais, enfatizando que suas atividades socioeconômicas e históricas se metamorfoseiam no cotidiano de sua população. Dessa forma, conhecer a realidade é condição essencial para que possamos nos debruçar e entender o processo de descentralização e municipalização.

Acrescenta-se a isso o fato de que, dos 5508 municípios brasileiros, cerca de 4077 tem até 20 mil habitantes, caracterizados como municípios de pequeno porte 1. E “entender a realidade dessas pequenas localidades e seus determinantes históricos e políticos torna-se um imperativo na discussão da municipalização” (Jovchelovitch, 1998 p. 35)

Sabemos que o avanço neoliberal focaliza a pobreza de acordo com o índice

de desenvolvimento humano, a centralização e práticas patrimonialistas, conservadoras e antidemocráticas descaracterizam o processo descentralizador, participativo e o avanço da democracia extinguindo os processos de decisões negociadas de controle social e fortalecimento da sociedade civil.

A partir da constituição federal de 1988 o município foi reconhecido como ente da federação. Contudo o centralismo federal nas decisões políticas e na questão tributária continua retirando o protagonismo dos nossos governos municipais e mantendo-os como meros administradores de carências (Jovchelovitch, p. 36).

Para a autora supracitada é consenso que os programas básicos de atenção aos cidadãos sejam geridos pelo governo municipal, com ampla participação de seus munícipes, isto é, da comunidade. Ela coloca que democracia só chegará plenamente à vida de nossos cidadãos quando o exercício democrático acontecer no cotidiano da vida pública desses cidadãos, ou seja, na vida pública municipal.

No contexto de gestão participativa, democrática, descentralizada e municipalizada podemos afirmar que a cultura da subalternidade, a submissão aos ditames do senhor, pode mudar. Desse modo elege-se o controle social como instrumento que atua na esfera da transparência das ações públicas locais. Nesse sentido, o controle social passa a ser compreendido não apenas como mecanismo de fiscalização, mas como um instrumento fundamental para garantir a transparência das ações públicas e a corresponsabilidade na formulação, acompanhamento e avaliação das decisões educacionais. Ao fortalecer os espaços de participação — como conselhos escolares, fóruns de educação e conferências municipais — cria-se a possibilidade de ressignificar relações historicamente marcadas pela dominação e dar lugar a práticas mais emancipadoras, fundadas na escuta, no diálogo e na ação coletiva.

Historicamente na década de 80, a descentralização do Estado aparece como exigência praticamente compulsória. Essa exigência é fruto do avanço democrático da sociedade brasileira, que pôs em questão a forma do governo autoritário e centralizador. No período da ditadura a centralização do estado impôs-se à sociedade, dificultando ou esvaziando a sociedade civil e neutralizando o exercício da cidadania. O que ocorreu foi que a lógica do cidadão foi convertida em usuário dos serviços oferecidos e produzidos pelo estado.

Com a redemocratização do país a descentralização volta a ocupar espaço no cenário contemporâneo constituindo-se em palavra de ordem no mundo político administrativo, demarca uma nova ordem política na sociedade brasileira, a partir do momento que à sociedade é garantido o direito de formular e controlar políticas, provocando um redirecionamento nas relações tradicionais entre estado e sociedade (Stein, 1997 apud

Jovechelovich, 1998, p. 38).

Cabe refletir também a formação e desenvolvimentos dos municípios brasileiros, isto é, que se desenvolveram em meio a uma cultura clientelista, cartorial e paternalista do poder central, marcas da herança lusitana, caracterizando municípios conservadores “república dos coronéis, manda quem pode e obedece quem tem juízo” Nesse contexto as famílias de classe dominante atravessam o tempo todo as instituições, elas controlam o poder políticas, as políticas sociais e empreendem no sentido de garantir seu processo eleitoral e centralizar as decisões nas mãos da classe dominante, muitas vezes para isso cooptando os mecanismos de controle social.

Controle social é a atuação da sociedade civil na gestão das políticas públicas no sentido de controlá-las para que estas atendam os interesses coletivos. Neste sentido a descentralização não pode ser a centralização camuflada, que na verdade só reparte o poder entre o chefe do executivo e seus assessores, ou desconcentra os serviços sem descentralizar o poder de uma esfera para outra, também não pode ser confundida com prefeiturização; ela é mais ampla e mais dos que a figura do prefeito e seus assessores, envolve o coletivo local.

Nesse contexto a descentralização implica a existência de uma pluralidade de níveis de decisão exercida de forma autônoma pelos órgãos independentes do centro. Sendo entendida enquanto um processo de distribuição de poder que pressupõe, por um lado, a redistribuição dos espaços de exercício de poder, ou dos objetos de decisão, isto é, das atribuições inerentes a cada esfera de governo e, por outro, a redistribuição dos meios para exercitar o poder, ou seja, os recursos humanos, financeiros e físicos.

Entretanto o termo descentralização vem sendo interpretado de diferentes maneiras sendo algumas que não interagem e não possibilitam o diálogo da diversidade de interesses e valores não aproximando os atores sociais dos níveis locais aos mais globais. A descentralização consiste em uma efetiva partilha de poder entre o Estado e as coletividades locais e implica a autogestão local. Envolve uma redefinição da estrutura de poder no sistema governamental, que se realiza por meio de competências decisórias e executivas, assim como dos recursos necessários para financiá-las. Portanto, está, hoje intimamente conectada com a reforma do estado, ou seja, novas formas de relação entre o estado e a sociedade civil. Isto é, no redimensionamento da relação povo-governo, dentro da qual a autonomia das organizações locais proporciona o exercício do controle social e a possibilidade de influir nas decisões de várias instâncias de poder.

Dessa forma consolidamos o compromisso com a sociedade e com os

cidadãos de assegurar por meio de políticas e programas públicos o acesso efetivo aos bens e serviços. O cruzamento entre a gestão social e a descentralização política oferece interessantes perspectivas, uma vantagem muito significativa das políticas locais é o fato de poderem integrar os diferentes setores e articular os diferentes atores.

Portanto a descentralização envolve uma questão de redistribuição de poder, de deslocamento de centros decisórios. Deve-se estar alerta, entretanto, para uma concepção de descentralização de corte neoliberal, que a identifica como estratégia de redução do gasto público, visando combater a crise fiscal do estado moderno. A descentralização como estratégia de redução do gasto público identifica-se com a seletividade do atendimento de demandas e necessidades e contrapõe-se às expectativas de universalização dos direitos sociais (Stein, 1997, apud Jovchelovitch, 1998, p. 40).

O processo de descentralização que defendemos pressupõe a existência da democracia, da autonomia e da participação, onde o papel do estado não seja minimizado em seu dever de garantir direitos aos cidadãos. Essa descentralização não pode ser confundida com um simples repasse de responsabilidades administrativas, tampouco com a diminuição do papel do Estado. Ao contrário, pressupõe um Estado comprometido com a garantia de direitos e com a promoção da justiça social.

Trata-se de reconhecer que a descentralização só se torna efetiva quando acompanhada de mecanismos que assegurem a equidade na distribuição de recursos, o fortalecimento das instâncias participativas e o respeito às especificidades locais, sem abrir mão da responsabilidade estatal de assegurar uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos. A autonomia e a participação não podem ser vistas como substitutivas da ação estatal, mas como dimensões complementares de um projeto democrático que se constrói cotidianamente no diálogo entre poder público e sociedade civil.

A descentralização sempre significará uma divisão de poder, uma aproximação do estado com a população e o respeito ao princípio da autonomia. Enseja, portanto, estadualização e municipalização. Municipalizar significa uma articulação das forças do município como um todo para a prestação de serviços, cujos corresponsáveis seriam a prefeitura e organizações da sociedade civil. A municipalização deve ser entendida com o processo de levar os serviços mais próximos a população e não apenas repassar encargos para as prefeituras...A descentralização e a municipalização, como estratégia de consolidação democrática estão sempre ligadas à participação e mostram que a força da cidadania está no município. É onde o cidadão nasce, vive, constrói sua história. É no município que o cidadão fiscaliza e exercita o controle social (Jovchelovitch, 1998, p. 40).

O conceito mais amplo de municipalização pressupõe uma forma de poder mediador mais amplo que o prefeito e seus assessores. Poderíamos chamá-lo de poder local, e

dele tomariam parte não só o executivo, mas o legislativo e organizações comunitárias, além, é claro, do papel imprescindível dos conselhos setoriais paritários, responsável pela aprovação e controle das políticas públicas em todos os níveis.

Os conselhos setoriais (educação, pessoa idosa, assistência social, criança e adolescente) que existem hoje nos municípios são formas básicas de mediação entre a sociedade civil e o poder executivo. Funcionam inclusive como estratégia de divisão do poder no governo local. A descentralização torna-se possível a partir da participação. Quanto mais se descentraliza o poder e se repartem os recursos, mais se animam os cidadãos a engajarem-se no processo de tomada de decisões e mais perto se chega do ideal de municipalização.

Transferir da união e do estado para os municípios, as responsabilidades e subsídios necessários para que eles próprios possam assumir a execução dos serviços públicos que atendam aos interesses da população, manifestados por meio da participação e reivindicação dos habitantes, através de planejamento, decisão, execução e controle pela própria comunidade local. O processo de planejamento requer elaboração, execução e avaliação no sentido de que as políticas sociais vêm para dar respostas as expressões da questão social, assim o planejamento é um instrumento técnico com dimensão política instrumentalizado pela política social para enfrentamento das expressões da questão social.

Descentralizar e municipalizar significa partilhar o poder do governo com a sociedade e que para isso necessita-se de um processo de planejamento estratégico e participativo contínuo na educação, articulado aos sujeitos da proposta participativa, conferências, conselho, estado e terceiro setor. Para que essa descentralização seja efetiva e não apenas retórica, é imprescindível a articulação entre os diversos sujeitos implicados na proposta participativa — gestores, profissionais da educação, estudantes, famílias, movimentos sociais, conselhos de educação, representantes do Estado e do terceiro setor. As conferências, os fóruns deliberativos e os conselhos de controle social são instâncias fundamentais para a consolidação de uma gestão verdadeiramente democrática, que valorize o diálogo e a escuta das demandas locais. Trata-se de reconhecer que a descentralização, quando realizada de forma crítica e planejada, pode contribuir para a construção de políticas mais adequadas às realidades locais e fortalecer o princípio da corresponsabilidade na garantia do direito à educação.

A intersetorialidade possui extrema ligação e finalidade com a própria política social, com as duas apresentando uma identidade complexa ela pode ser entendida como instrumento de otimização de saberes com práticas sociais compartilhadas pelos profissionais, onde passa a requerer pesquisa, planejamento e avaliação para realização das

ações conjuntas (Pereira, 2014, p. 23). Nesse âmbito visualiza-se que o financiamento para ações de caráter intersetorial deve abranger o contexto das políticas de proteção pública e privadas, do sistema de garantia de direitos, da política de saúde, da política de educação e demais setores das políticas sociais que devem se articular para ações estratégicas que garantam o acesso e a consolidação de direitos das famílias por elas atendidas.

Para Pereira (2014, p.24), a intersetorialidade deve ser visualizada numa perspectiva dialética caso queira ser fiel a realidade das famílias atendidas pelas políticas de proteção social bem como no sistema de garantia de direitos, tendo em vista que para decifrarmos a realidade social que está na dinâmica social das famílias temos que entender suas histórias de vida em um sistema capitalista contraditório, desumano e desigual, assim é imprescindível conhecer e descobrir a importância dos vínculos estruturais, conceituais e políticos que se manifestam no interior e exterior da sociedade capitalista, a fim de que consigamos apreender as complexidades envoltas e impostas na vida cotidiana da classe trabalhadora.

A falta de equipe multiprofissional composta por assistentes sociais e psicólogos nas escolas e a não garantia das equipes pedagógicas e professores ao direito da formação continuada, dificulta a composição uma rede de intersetorial de proteção, consolidada e eficiente a partir da pactuação intersetorial. Na perspectiva de Pereira, (2014, p. 26), esses fatores estruturais e operacionais são direcionados e ampliados na gestão de políticas sociais e acabam por dificultar a materialização da intersetorialidade que se compreende a partir da “transcendência do escopo setorial, que se traduz como articulação de saberes e experiências aliada ao planejamento e execução compartilhada das ações entre as políticas sociais com vista ao atendimento conjunto das demandas e necessidades”.

Sendo assim para dar voz ao processo de municipalização e participação constituinte de novas forças sociais em sujeitos históricos atuantes é necessário pensar uma gestão participativa, descentralizada contanto como o suporte dos sujeitos da proposta participativa, conferências que irão eleger as demandas prioritárias, conselho, estado e articulação com as organizações da sociedade civil. Portanto, quando falamos em municipalização estamos falando em participação real, com qualidade técnica e profissional e postura dialogal que requer participação em instâncias legais e informais representativas da área e segmento afetos, conhecimento e uso das leis afetas a política social setorial e uma gestão estratégica e participativa.

Os conselhos setoriais paritários têm uma importância extrema no processo de municipalização e descentralização das ações, porém muitas vezes estão presentes em

todas as esferas do governo práticas de cooptação e manipulação das organizações não governamentais e populares.

Kell (2020, p. 194) nos direciona a interpretar aspectos do ressentimento político, da neurose que se perfaz sob a vida dos sujeitos sociais que são cooptados pela materialidade contida nas contradições sociais em que os interesses privados sobre os públicos são regidos por rompantes emocionais e preferências afetivas, sendo o oposto da civilidade.

Na política, a tradição de dominação paternalista-populista pela qual tentamos suprir a falta de um pai ideal também favorece as condições do ressentimento. Até o momento em que escrevo, parece que a sociedade brasileira não superou o desejo de servidão e proteção que nos faz transformar cada novo líder político, de porta-voz dos anseios e reivindicações emergentes, em novo pai dos pobres. Tal dependência infantil funciona como autorização para que os governantes perpetuem o estilo de dominação cordial que nos é familiar.

Isso também muitas vezes se dá pela figura dos prefeitos e assessores privilegiarem uma gestão centralizada que em si não dá respostas as demandas coletivas e institucionais, não planeja, não descentraliza, não municipaliza e com isso não determina a finalidade e os objetivos da organização também não prevendo as atividades, os recursos e os meios que permitirão a execução dos serviços, programas e projetos na área da educação.

De acordo com a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: VII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023). Ainda, Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023), que consideram:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

II – Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

I – Professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

II – Demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

III – Estudantes; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

IV – Pais ou responsáveis; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

V – Membros da comunidade local. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023).

Nesse sentido pode-se desenhar estratégias que operacionalizem nossas leis e traduza-as no cotidiano de vida da população para isso o município necessita de um planejamento participativo que muitas vezes requer a coletividade de acordo com os níveis e modalidades da educação respeitando o contexto histórico, econômico, cultura e ambiental, o território onde vivem os estudantes e suas famílias. Sendo assim, é necessária integralidade na atenção e intersetorialidade das ações “construindo parâmetros públicos que reinventem a política no reconhecimento dos direitos como medida de negociação e deliberação políticas que afetam a vida de todos (Telles, 1999, p. 13).

Cabe mencionar que ao se discutir estratégias de descentralização, precisa-se também discutir recursos e formas de financiamento. Por isso a municipalização deve ser entendida não só como transferência de serviços e encargos, mas também de recursos e dotação orçamentária suficientes. Na atual conjuntura cabem aos profissionais que atuam nos processos de gestão, gerenciais e operacionais realizar a mediação no sentido de oferecer o acesso aos direitos civis, políticos, sociais e educacionais para possibilitar com o trabalho social, pedagógico e educacional, aliado ao suporte de políticas sociais públicas, possibilidades diversas para além de ações que delimitam e muitas vezes julgam moralmente e desmotivam os educandos.

Mas é preciso reconhecer que o poder local também apresenta problemas e vícios que dificultam o processo de municipalização. O que garante certa isenção e vantagens ao poder local, ao município é justamente o fato de esta ser a esfera de poder onde a população está mais próxima e onde mais facilmente se exercita o controle social, com ação fiscalizadora mais efetiva. Mas ainda sabe que muitas vezes os mecanismos de controle social são cooptados e prevalecem os ditames que privilegiam somente a classe dominante.

Construir municípios com caráter democrático requer uma postura dialogal de seus governantes com ênfase na participação da comunidade e dos sujeitos institucionais.

Contudo, em vários municípios brasileiros é predominante uma cultura conservadora que privilegia o poder centralizado na figura do prefeito, onde muitas vezes o poder político tem sido passado de pai para filho e reproduzido através de práticas patrimonialistas. As famílias da classe dominante atravessam o tempo todo as instituições, elas controlam o poder político, as políticas sociais e empreendem no sentido de garantir seu processo eleitoral.

Neste sentido Kell, (2020, p. 195):

Se o ressentimento é o avesso da política ele só pode ser curado pela retomada do sentido radical da ação política. O ato político implica sempre um risco de desestabilizar a ordem. Ao contrário da resignação ressentida, da revolta submissa do ressentimento, ele nasce de uma aposta na possibilidade de se modificarem as condições estruturais presentes em sua origem.

Tendo em vista essas contradições acredita-se que o trabalho voltado ao exercício da cidadania possa motivar os estudantes de EJA a aprenderem e acreditarem num futuro melhor para si, buscando uma melhor qualidade de vida, o que a educação é capaz de levar a melhorias em todos os aspectos da vida social. Por meio da interação entre professores, alunos, comunidade, funcionários públicos, vereadores, os educandos podem conhecer melhor seus direitos para exigí-los perante o Estado.

Um trabalho social que não perca de vista a centralidade no pedagógico, visa contribuir para comunidade em relação os direitos que estão sendo atendidos pelo Estado e, também, os negligenciados fazendo com que os alunos trabalhem coletivamente junto à comunidade, com vistas a instrumentalizar um pedido para a Câmara de Vereadores com as demandas da população carentes de recursos e, que necessitam da intervenção do Estado com políticas públicas promotoras de direitos.

A escola sendo uma instituição social tem como objetivo oferecer e assegurar acesso e permanência, garantindo igualdade e condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir e desenvolver a compreensão da realidade e de participação, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática, a escola busca assegurar aos alunos a plena formação e o desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização e preparação para o trabalho e exercício da cidadania, fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Atingindo assim o objetivo primordial da escola, a formação humana integral de todo estudante que passe por ela.

Temos que apreender a vislumbrar as possibilidades que a EJA pode dimensionar e oferecer na vida de seus alunos, uma oportunidade que tem que ser dada e mensurada a partir das particularidades da inclusão na vida sujeitos de direitos, sob o prisma

da legislação educacional e dos tratados internacionais em defesa dos direitos da educação.

Dada essa direção podemos trazer à tona na construção de conhecimento sobre o Serviço Social envolto aos processos dialogais e críticos com base na ontologia do ser social, fortalecendo o horizonte da diversidade, do direito a diferença e a participação ativa sociedade a destituição do direito à educação pode remeter a estigmas, feridas e traumas que essas pessoas irão carregar durante suas histórias de vida.

### 3.3 ETARISMO E CIDADANIA NA EJA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA IDOSA

Segundo Goldani (2010, p. 414), a sociedade brasileira é estratificada em termos etários e consciente do valor das diferentes idades, adotando atitudes complexas e variáveis para com os seus cidadãos mais velhos. O debate sobre discriminação por idade e preconceito etário, no Brasil, deveria ocorrer sob a abordagem das discriminações múltiplas. Esta exige que consideremos a perspectiva da interseccionalidade, que abrange a ideia de que pessoas podem experimentar opressão e privilégio ao mesmo tempo, com base em certas características individuais e dependendo do contexto.

O Relatório Mundial sobre idadismo, da Organização Mundial da Saúde (OMS) do ano de 2022, conceitua o **etarismo**, descrevendo que ele é composto a partir dos estereótipos (como pensamos), preconceitos (como nos sentimos) e discriminação (como agimos) direcionadas às pessoas com base na idade que têm. A grande maioria dos estudos sobre o etarismo são da área de saúde: Couto, 2009; Cachioni & Aguilar, 2008; Souza, 2003; Von Simson, Neri & Cachioni, 2003; Neri, 2003, 2005; Debert, 1999; Freitas et al., 2002; Veloz, Nascimento-Schulze & Camargo, 1999 tal como apontado nos estudos de (Goldani, 2010).

Dentre nossos estudos empreendidos nessa Tese apontamos também alguns autores que trabalham com o conceito de etarismo, idadismo, pessoa idosa e velhice, dentre eles, Faleiros (2014, 2016, 2017); Camarano (2006, 2022, 2024); Alcântara, Camarano, Giacomini (2016). E, especificamente sobre a questão da EJA, Freire (1996, 2011, 2019, 2022), Gadotti & Romão (2011); Haddad & Di Pierro (2000); Carrano (2005); Costa & Machado (2017); Lucini & Santana (2019); Mesquita (2019).

Observa-se uma invisibilidade em relação aos estudos sobre etarismo na área da educação o que invisibiliza as pessoas idosas que frequentam a Educação de Jovens e

Adultos, o etarismo negligência suas singularidades e aniquila as potencialidades da pessoa idosa.

A idade é uma das primeiras características que observamos em outras pessoas. O idadismo surge quando a idade é usada para categorizar e dividir as pessoas por atributos que causam danos, desvantagens ou injustiças, e minam a solidariedade intergeracional. O idadismo prejudica a nossa saúde e o bem-estar e constitui um grande obstáculo à formulação de políticas e ações eficazes em envelhecimento saudável, como foi reconhecido pelos Estados-Membros da Organização Mundial da Saúde (OMS) na Estratégia Global e No Plano de Ação sobre Envelhecimento e Saúde, e na Década do Envelhecimento Saudável 2021-2030 (OMS, 2022, p.1).

Por isso, se faz necessário que o trabalho com a EJA seja pautado em valores humanos e composto por profissionais, educadores e gestores que atuem de forma competente à luz dos fundamentos teóricos, pedagógicos e políticos, que construam caminhos junto aos educandos e que articulados proponham ações interventivas, proativas, educacionais, movidas nos princípios da defesa intransigente dos direitos humanos, incentivando o respeito à diversidade e à participação de grupos socialmente discriminados numa discussão que deve ser agenda inegociável de educadores e profissionais que defendem o direito a diversidade escolar.

O Serviço Social na Educação atua nessa perspectiva. Portanto fazer valer a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica nos Estados e Municípios é e se enquadra no quesito das necessidades humanas.

Entre os expoentes do Serviço Social na área da educação está o estado do Rio Grande do Sul, precursor das protoformas do atendimento educacional e assistencial nas escolas. Conforme analisa em seus estudos Amaro (2011, p. 19) fornece fundamentos e bases para a ação profissional do assistente social na escola, destacando que:

O mais antigo registro de que temos conhecimento do Serviço Social Educacional remete ao estado do Rio Grande do Sul, quando foi implantado como serviço de assistência escolar na antiga Secretaria da Educação e Cultura, em 25 de março de 1946, através do Decreto nº. 1394. Articulado ao programa geral de assistência ao escolar, suas atividades estavam voltadas à identificação dos problemas sociais emergentes que repercutissem no aproveitamento do aluno, bem como a promoção de ações que permitissem a “adaptação” dos escolares ao seu meio e o “equilíbrio” da comunidade escolar (Amaro, 2011, p. 19).

Historicamente os assistentes sociais se fizeram presentes no quadro próprio da educação no Rio Grande do Sul através do Decreto nº. 1.394 de 1946 e a profissão tinha como objetivo identificar problemas sociais emergentes que repercutissem no aproveitamento do aluno, bem como ações que permitissem a “adaptação” dos escolares ao seu meio e o

“equilíbrio” da comunidade escolar (Amaro, 2011). Entretanto os assistentes sociais da educação foram redimensionando suas ações profissionais e a partir do Movimento de Reconceituação do Serviço Social no Brasil e na América Latina, iriam elaborando e planejando a construção de seu fazer profissional trazendo a ontologia marxista e a crítica aos valores capitalistas.

O decorrer dos anos 1980, onde a conjuntura de mobilização da sociedade pela democratização junto à organização dos movimentos sociais, dariam voz ao debate, ao diálogo e a participação da família na Escola, a redemocratização do espaço escolar junto às ações profissionais desenvolvidas pelos profissionais do Serviço Social.

Na década de 1990 as equipes técnicas educacionais, tem entre seus membros o assistente social que assume seu espaço ocupacional na área escolar englobando entre suas ações profissionais o atendimento ações planejadas visando o acesso dos educandos e da comunidade escolar a um conjunto de inúmeras políticas sociais e públicas articuladas objetivando que a educação crie possibilidades de construção de processos potenciais, tendo em vista estratégias de ação que façam a diferença na vida dos educando (Amaro, 2011).

O Serviço Social é uma profissão analítica e interventiva inscrita na divisão social e técnica do trabalho, Baptista (2014, p. 30) analisa como se dá a prática do assistente social, sustentando bases para sua ação profissional:

A perspectiva que o profissional assume em face da realidade – e que fornece as bases para a sua ação – é uma das perspectivas possíveis, as quais variam de acordo com os referenciais por ele assumidos. Ela expressa um posicionamento teórico-metodológico, o qual leva a uma apreensão específica do real e exprime a versão do profissional sobre ele sem, no entanto, modificá-lo. Esse posicionamento teórico-metodológico não se apoia em um quadro explicativo abstrato da realidade, mas em uma teoria social que fornece os fundamentos que se encontram na base das ciências humanas e sociais e de seus métodos de apreensão e explicação das relações entre os homens e destes com a natureza e que estão relacionados à posição e à função dos sujeitos na estrutura social e ao seu modo de inserção no processo de produção.

Dessa forma a prática profissional do assistente social na educação perpassa a necessidade de ter clara a teoria social que empiria e determina o tipo e os limites da análise e da intervenção profissional sobre a realidade, ou seja, nossa prática consiste na crítica das estruturas sociais desiguais, da consciência reprodutivista, no cotidiano alienado, no processo de produção e reprodução da vida do social e do modo de produção capitalista. A intervenção profissional do assistente social se perfaz com a coparticipação dos sujeitos de direitos atendidos, em determinadas realidades sociais, presentes na escola, na família, no território em que habitam os estudantes, e que podem se configurar em expressões da questão social, que é multifacetada e traz consigo suas sequelas e mazelas, ou seja, essas expressões da

questão social se caracterizam pela pobreza, pela falta de habitação de interesse social, pela insegurança alimentar, pelo preconceito, pela violência etc.

Em tal realidade se concretiza a importância de ações profissionais pautadas no reconhecimento da liberdade como valor ético central; é necessário que a instrumentalidade e a técnica estejam articuladas em uma dialética capaz de decifrar o movimento do real. Trabalhamos sustentados pela abordagem histórico-crítica em que a lógica dialética é assumida como método para análise de fatos da realidade, nessa perspectiva crítico-dialética, o método de intervenção não se desvincula da teoria. Marx (1974, p.130) afirma que: “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.

Na atualidade os fundamentos do Serviço Social se expressam vinculados a abordagem histórico-crítica que é fundada na teoria marxiana. Entre os elementos dessa abordagem estão “a concepção de profissão no movimento histórico da sociedade” no processo de produção e reprodução da vida social, das relações sociais, ou seja, a reprodução espiritual societária e as formas de consciência social, pelas quais o homem se posiciona na vida social (Yazbek, 2018, p. 48).

Desse modo, a questão social e suas multifacetadas expressões são campo privilegiado para o exercício profissional, tendo em vista, as múltiplas mediações que se fazem presente no tecido das relações sociais e envolvem o processo de produção e reprodução da vida social. O assistente social trabalha com a sociabilidade humana e suas relações enoveladas numa trama que envolve, o social, o político, o econômico, o cultural, o religioso, as questões de gênero, a idade, a etnia etc., as quais se posicionam quer do ponto de vista explicativo, quer do interventivo, considerando como são produzidas e reproduzidas as relações sociais na totalidade da vida social, englobando as formas de consciência pelas quais o homem se posiciona da vida social (Yazbek, 2018).

O profissional assistente social que atua na política de educação, especificamente na EJA, tem a questão social que se reproduz na escola enquanto seu objeto, tendo que ser criativo, propositivo, mediador e usufruir de toda sua habilidade técnica, possibilitar o acesso de direitos das famílias e, para isso, é necessário um conhecimento amplo, plural e desvinculado de preconceitos e estigmas, além de profissionais que tenham compromisso com o aprimoramento profissional, na finalidade de atuar com base ética e política na operacionalização e planejamento de ações que tenham como norte a defesa intransigente dos direitos humanos (Iamamoto, 2012; Amaro, 2011, 2017, 2020b).

O assistente social em sua ação cotidiana deve assumir o sentido político da sua intervenção. E, a teoria da correlação de forças emerge como uma alternativa para o desempenho profissional no mundo contemporâneo. Parte-se do pressuposto de que existem na sociedade forças em conflito e de que o profissional não se posiciona como um agente neutro, mas como alguém que está ao lado da defesa dos interesses dos mais vulneráveis, despojados e de toda a classe trabalhadora que prossegue um ideal de equidade e de justiça social.

O assistente social sublinha, assim, o seu papel político social na ação/reflexão sobre a sociedade aliado a classe trabalhadora nas materializações de sua vida cotidiana que se refletem no movimento histórico e dialético e assim age de acordo com seu projeto ético político demandando encaminhamentos de qualidade, trabalhando na mediação de conflitos, mas optando por seu projeto societário em compromisso com a classe trabalhadora.

O assistente social não pode ser moralista nem neutro, em um campo socioprofissional onde a instituição sempre demanda pelo seu direito individual, muitas vezes a lógica do modo de produção capitalista posiciona os profissionais para policiar a vida dos educandos e suas famílias por nós atendidos. Ao contrário dessas práticas coercitivas empreende-se a capacidade para negociar e afirmar os direitos da classe trabalhadora, sendo um grande desafio a superar nas instituições empregadoras, por isso, são necessários o conhecimento e a interpretação das legislações educacionais e sociais e da teoria social crítica que embasa o Serviço Social na intervenção profissional na área da educação e nas políticas setoriais, sobretudo que esse conhecimento seja norteado pelo projeto ético político.

Os encaminhamentos e a utilização dos instrumentais são preponderantes para o assistente social, que como todos os profissionais têm seus instrumentos de trabalho, estando inseridos na divisão social e técnica do trabalho, necessitam de bases teóricas, metodológicas, técnicas e éticas-políticas “os instrumentais técnico operativos são como um conjunto articulado de instrumentos e técnicas que permitem a operacionalização da ação profissional” (Martinelli; Koumrouyan, 1994 p. 137). Não há uma fórmula, nem um modelo a ser seguido; o profissional deve estar preparado usando de seu conhecimento para decifrar a realidade social e formular junto às famílias a proposição de estratégias de enfrentamento de situações materiais não se pautando em aspectos moralistas e valores negativos.

Segundo Almeida (2011, p. 25-26) o Serviço Social na política social de educação contribui para diversas e determinação ações profissionais que devem ser planejadas o orientadas na perspectiva de um projeto societário e ético-político da construção de uma

nova sociedade diferente da capitalista. Entre as ações que o assistente social pode contribuir na política de educação, onde incluímos a modalidade de ensino EJA, e esses profissionais podem atuar técnico-operativamente na perspectiva de:

- Valorização da educação escolar e inclusiva e articulação com serviços assistenciais;
- Descentralização da educação básica e autonomia dos municípios;
- Ampliação e interiorização da rede de ensino profissional, ciência e tecnologia e demandas de programas e ações de Assistência Estudantil;
- Acionamento do judiciário e executivo para assegurar e acompanhar o direito ao acesso à educação;
- Gerenciamento da desproporcionalidade entre oferta e demanda de vagas na educação infantil;
- Aumento das ações e programas sociais às famílias e demandas de operacionalização das organizações não governamentais que atuam na educação;
- Programas e projetos sociais que articulam a educação ao esporte e cultura na perspectiva do exercício da cidadania;

Iamamoto (2013, p. 132) parte do pressuposto que a prática profissional exige um profissional de Serviço Social com “sólida formação intelectual, capacitado teórica e historicamente para descobrir, na dinâmica cotidiana da sociedade burguesa, o que nela há de inovação, de criação e de possibilidades a serem impulsionadas pelas forças renovadoras”. Um profissional que atue na política de educação e especificamente articulado a modalidade de ensino EJA de maneira crítica, movido pela recusa do conformismo, do fatalismo, e dos voluntarismos que marcaram o passado da profissão do Serviço Social.

A estreita articulação entre Serviço Social e política – já que aquele foi gestado e desenvolvido nas teias do poder – pode possibilitar ao profissional renovado afirmar-se como educador político, contribuindo para encurtar distâncias entre a realidade percebida e aquela efetivamente vivida pelos grupos com quem trabalha, reduzindo defasagens entre a mistificação do real e o próprio real, entre o desejável e o possível.

Marx e Engels, partem da perspectiva de que para viver os homens necessitam comer, beber, habitar, vestir-se, portanto, que “[...] a primeira realidade histórica é a produção dos meios que permitam satisfazer tais necessidades” (Marx; Engels, 1996). Sendo assim, a busca da satisfação das necessidades é o que leva a produção dos meios para satisfazê-los, criando o que designa de primeiro ato histórico.

Como afirma Yazbek (2009, p. 102) no caminho da reconstituição das histórias de vida dos sujeitos de direitos emergem como mediações reveladoras da exclusão e da subalternidade em que vivem, temáticas relativas ao atendimento de necessidades mais elementares. Para Yazbek (2009) essas necessidades são aquelas que Marx situa como “necessidades existenciais, portanto, aquelas que ontologicamente se referem a própria manutenção da vida humana. Sendo que o trabalho, ou o modo pelo qual se obtém alguma renda, muitas vezes era o núcleo para análise das narrativas das pessoas idosas alunos da EJA, observando a necessidade proeminente de atender as questões relacionadas a sobrevivência e que se expressa no estilhaçamento de suas vidas, no trabalho infantil que tiveram que realizar em suas infâncias não possibilitando o acesso a escola.

Granemann (2020, p. 177) aponta que:

O modo capitalista de produção, de sua gênese aos dias presentes, desenvolveu e conservou em simultâneo seus pilares de sustentação e, aqui, parece-nos suficiente mencionar, por exemplo, a propriedade privada, a transformação do dinheiro em capital pela extração de trabalho não pago e o estado como organismo de dominação da classe burguesa.

Neste sentido, cabe-nos enquanto profissionais competentes a ruptura teórica e prática com a tutela e a manipulação das classes populares segundo os interesses que lhes são estranhos, parte-se assim de um projeto profissional articulado a um plano de trabalho que supere a mera demanda institucional e patronal e busque construir outras bases de legitimidade do Serviço Social entre os estudantes e atores sociais que compõem a escola. O Serviço Social deve agir superando o modo dominante de pensar, de educar, de dirigir, desvendando as contradições sociais, expressando os interesses majoritários da população atendida (Iamamoto, 2013).

São muitos os desafios atuais. O maior deles é tornar esse projeto um guia efetivo para o exercício profissional e consolidá-lo por meio de sua implementação efetiva, ainda que na contramão da maré neoliberal, a partir de suas próprias contradições e das forças políticas que possam somar na direção por ele apontado (Iamamoto, 2015, p. 232).

O Projeto Profissional do Serviço Social traduz-se na contemporaneidade como um pressuposto teórico-político que remete para o enfrentamento das contradições postas à profissão, a partir de uma visão crítica, e fundamentada teoricamente, nas derivações éticas e políticas, do agir profissional e da garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária.

Segundo Amaro (2024a, p. 44) “uma das principais contribuições dos

assistentes sociais nas escolas é a promoção da cultura do respeito mútuo e valorização das diferenças” a autora traz reflexões a partir da Lei 13.935/2019 posta em prática, legislação essa que inclui os assistentes sociais e psicólogos na educação básica.

Para tanto, aponta a autora supracitada desafios para os profissionais que devem estar bem fundamentados em suas bases ético-técnico-operativas, buscando conhecer a comunidade escolar e suas demandas, bem como, a política institucional e os direitos que amparam e protegem os educandos, tendo em vista o fortalecimento de vínculos, a saúde e as coberturas da assistência social. Nesse sentido o assistente social na educação, bem como, na EJA atua na perspectiva da intersetorialidade se comunicando com as políticas setoriais e propondo alternativas para resolução das queixas apresentadas pelos educandos, comunidade escolar e territórios de vivências dos estudantes.

Desse modo, Amaro (2024a, p. 44-45) considera as principais atribuições dos assistentes sociais na educação:

- Identificação e atendimento a famílias e alunos em situação de vulnerabilidade social.
- Mediação entre escola, família e recursos comunitários para melhor acesso a direitos. proteção social e suporte ao estudante – não raro extensivos às famílias destes.
- Desenvolvimento e implementação de políticas sociais dentro das escolas – como o BPC na escola e o Criança Feliz.
- Trabalho em equipe multidisciplinar para a melhoria contínua com desenvolvimento de ações dentro e fora da escola, articuladas enquanto “rede” com as demais instituições (intersetorialidade) e com colegas da mesma área atuantes na rede e colega de outras áreas (interdisciplinaridade).
- Promoção de direitos humanos, justiça e igualdade dentro do ambiente escolar, tendo a ética, a legislação e os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos como suportes.
- Criação e desenvolvimento de projetos e processos socioeducativos junto a alunos, professores, comunidade escolar em vista do aprimoramento e relações sociais equitativas e justas, colaborativas e construtivas, ética e humanizadas.
- Desenvolvimento de atividades formativas, educativas ou capacitação social voltadas a professores, alunos e famílias.
- Apoio à gestão educacional, no caso de

construção/avaliação/redefinição de estratégias/alternativas antes situações recorrentes, podendo colaborar na reavaliação, atualização e aprimoramento de documentos-base como o PPP da escola, o regimento escolar, normativas e papéis do conselho escolar, bem como colaborar na execução de projetos governamentais que tenham a escola como espaço-polo.

O contexto atual é adverso ao trabalho do assistente social. Esse profissional é atuante na mediação de conflitos entre os patrões e os trabalhadores, contudo são trabalhadores assalariados que necessitam atuar no mercado de trabalho, sendo conduzidos a precarização das formas de trabalho.

Consideramos que é de extrema relevância que o profissional esteja atualizado com relação às normativas e legislações educacionais e sociais, pois os desafios estão postos na realidade, tendo em vista a complexidade do mundo do trabalho e do sistema vigente que individualizam a cada dia mais as ações cotidianas, dividindo a classe trabalhadora a fim de que participem como “colaboradores” do sistema capitalista de exploração de gênero, raça/etnia e classe social.

A atuação de assistentes sociais e psicólogos junto à EJA pode minimizar as sequelas da questão social, contribuindo junto ao corpo docente e funcionários da escola para as discussões críticas e dialéticas e a valorização da diversidade e equidade. Por este motivo faz se necessário à intervenção do Estado primeiramente com políticas educacionais capazes de proporcionar o acesso aos conteúdos de acordo com as a realidade e um currículo na qual o indivíduo possa transgredir fortalecendo, assim, a formação de todos os estudantes, independentemente das dificuldades apresentadas por eles. Os protagonistas da escola são os estudantes e estes devem se sentir incluídos e participantes ativos do ambiente escolar a partir do entendimento de suas capacidades cognitivas, sociais, psíquicas e físicas...

Dentre outras técnicas que o assistente social desenvolve está a visita domiciliar. Importante esclarecer que a visita até pode ser realizada pelos educadores, contudo ela raramente compreenderá os aspectos profissionais dessa abordagem, tal como são conduzidos pelo Serviço Social, que historicamente tem empregado essa técnica no escopo de suas ações.

Amaro (2014, 2018, 2020a) é uma pesquisadora internacional conhecida por ter sistematizado o método da visita domiciliar e nos alerta que devemos considerar antes de tudo que essa visita, não pode se confundir com algo espontâneo ou casual, ainda que deva ser conduzida com cordialidade, acolhida, gentileza e fundada no respeito e na ética, ela deve organizar-se como uma visita profissional e incontornavelmente focar no objetivo que lhe conduz a casa do sujeito partindo da análise dos aspectos teóricos e práticos da visita

domiciliar. Além disso alerta que só com acuidade técnica e profissional podemos agir na visita que ocorre no território social do “outro” e poder apreender a realidade que ali se descortina.

Sobre isso, Amaro (2014, p. 56), assinala:

**Nem tudo é o que você vê, tampouco como você vê.** A realidade é bem maior do que nosso olhar ou percepção pode captar. Essa é uma verdade inalienável e que explica, em parte, porque é tão fácil distorcemos os fatos e construímos interpretações equivocadas. De fato, a realidade que existe objetivamente está materializada na vida do sujeito, toda coerente em cada ato ou significado que “amarra” sua ordem natural. O problema é que nem sempre nossa razão e visão estão aptas a captar todas as relações, ações e significados que compõem o real do sujeito ou grupo que estamos dispostos a observar por meio da visita. Apesar dessa dificuldade constituir-se em um fator complicador, ao mesmo tempo é ela mesma um fantástico desafio. Ela desafia constantemente nossa consciência a despojar-se de preconceitos e mitos; ao passo que nos provoca a olhar a realidade com curiosidade e espírito investigativo (Amaro, 2014 p. 56).

As instituições sociais, incluindo as escolares, devem sair do rótulo, de um roteiro pré-elaborado onde assenta todos numa “caixinha” que de certa forma, torna-se um impeditivo de possibilidades mais estratégicas, dinâmicas de atuação profissional e docente, pois, temos diversos alunos nas instituições, com as marcas das desigualdades, com suas vivências particulares, com seus modos de agir perante os dramas que vivenciam e se encontram presentes nas expressões da questão social.

Diante da realidade da escola, o professor poder acabar por não dar conta de entender todas as complexidades da realidade social que o cotidiano escolar apresenta e a pedagogia e direção escolar podem não darem conta de elaborar estratégias de intervenção na realidade a partir do objeto do Serviço Social que é a questão social e das questões de sofrimento dos alunos vinculadas aos ardis conduzidos pelo sistema capitalista, o que viabiliza a inserção dos assistentes sociais e psicólogos nas escolas públicas da educação básica, bem como, na modalidade da EJA.

Segundo Farias e Conceição-Filho (2022, p. 122):

A interlocução entre a Pedagogia e Serviço Social vai além da perspectiva da competência isolada. O Serviço Social e Pedagogia, juntos, apontam para a consciência de que somos classe trabalhadora, e que podemos atuar num projeto profissional e eticamente comprometido com as demandas de alunos/as e comunidade escolar, sabendo que podemos potenciá-los a superar seus desafios.

Esses desafios que nos alimentam dia a dia nas lacunas deixadas pelo poder institucional, buscamos a superação dos limites impostos pelas expressões da questão social vivenciadas, - nos gestos de alunos, de professores, pedagogos, diretores e outros profissionais que atuam na rede escolar. E é por meio de uma atuação humanizada que nos

tornamos profissionais respeitados na escola a qual subjaz no movimento dialético do tempo e espaço institucional formativo, e somos chamados a atuar e contribuir nos diversos projetos educacionais, pedagógicos, nos processos de gestão, de orientação social junto a pedagogia para que juntos possibilitemos o acesso aos direitos de todos os alunos enquanto cidadãos, alimentando projetos de vida e de superação das adversidades concebidas e promovidas pelo modo de produção capitalista (Farias, 2021).

Ou seja, segundo Amaro (op cit):

O assistente social se soma à prática pedagógica dos educadores, compondo uma nova categoria “o sociopedagógico”, e passa a contribuir nos processos de gestão escolar, de superação das desigualdades na escola e de promoção de culturas, práticas e experiências regidas pela liberdade de ser, de pensar, e de expressar suas opiniões, democraticamente (Amaro, 2021, s/p).

Entendemos que a EJA poderia contar com profissionais de Serviço Social para que atuem junto à pedagogia ampliando o acesso e as oportunidades escolares de todos os matriculados na EJA que se constitui pela diversidade humana de pessoas idosas que se contrapõem a cultura de massas<sup>10</sup> e, buscam resgatar o tempo expropriado de sua vida escolar. Tempo esse marcado pelo trabalho em tempos que deveriam estar frequentando a escola e que necessitam de uma formação indispensável para o exercício da cidadania, mas que também possa lhes oferecer base para progredir nos estudos posteriores.

Parafraseando Faleiros (2011) compreende-se que é no contexto das relações de força mais gerais do capitalismo e nas particularidades das relações institucionais, nas mediações do processo de fragilização/fortalecimento dos sujeitos de direitos que se define o trabalho profissional do Serviço Social. No trabalho profissional o assistente social possui um plano de trabalho composto por estratégias, técnicas e instrumentos de intervenção, atuando junto a correlação particular de forças, na mediação fragilização-exclusão/fortalecimento/inserção social. Nesse processo de construção da intervenção profissional se condensam determinadas relações de poder e exploração num processo contraditório de correlação de forças que constitui o espaço de saber e poder institucional contidos no processo de produção e reprodução das relações sociais e nas representações dos sujeitos em suas trajetórias.

Em Faleiros (2011) o empoderamento (*empowerment*), encontra-se presente no compromisso ou engajamento dos assistentes sociais junto ao enfrentamento das

---

<sup>10</sup> Sendo assim, é importante desenvolver uma postura crítica em relação à mídia e à cultura de consumo, para que os indivíduos não sejam manipulados por valores e informações distorcidas. A semiformação contribui para a perpetuação da desigualdade social, pois limita o acesso a uma educação de qualidade para as classes menos favorecidas.

iniquidades sociais e justamente no fortalecimento dos sujeitos de direitos oprimidos e seus enfrentamentos aos processos de opressão, subordinação, discriminação, vitimização, fragilização presentes nas relações de exploração contidas e explanadas no contexto e advento da sociabilidade capitalista.

De modo que Faleiros (2011, p. 50-51) afirma que:

De acordo com o paradigma da correlação de forças, as mediações de poder e, portanto, de opressão, subordinação, discriminação, vitimização, fragilização, exploração são postas teórica e praticamente implicando o compromisso ou engajamento dos assistentes sociais com o fortalecimento do oprimido no processo de enfrentamento de sua fragilização/patrimonialização, adotando-se “a práxis da política mais vantajosa para as classes e camadas populares” (Faleiros, 1985, p. 12). Essa é, para nós, a proposta de “*empowerment*”.

No entanto, a partir de Yazbek (2009) pode-se afirmar as pessoas idosas em teimosa persistência, constroem e organizam seu cotidiano se inserindo na vida social mais ampla, partilhando do processo urbano, sendo que, é nesse contexto de um contexto social unificado pela expansão capitalista e seu processo desigual constroem suas vidas e a de seus familiares, não individualmente, mas em redes de sociabilidade que se constituem nos limites de suas inserções no processo social. São sujeitos de direitos que vivem na intersecção de instâncias diversas como a família, a vizinhança, a Igreja, as instituições sociais e assistenciais. Pessoas idosas marcadas pela pobreza e pela subalternidade ao lado de outros atributos relativos à construção e condições específicas de cada um/a.

Amaro (2017) nos direciona para a dimensão da perspectiva do serviço social na educação afirmando o diálogo como gerador de mudanças, e apoiada na teoria de Paulo Freire (1987) e Maturana (2001) a autora considera que:

Se somos regidos por uma visão democrática de escola, e somos praticantes dessa visão, faz parte de nosso entendimento e práxis que todos devem ter direitos de dizer a sua palavra, sejam eles alunos, professores, pais ou gestores (...). A abordagem dialogal não é uma simples fonte de informação, mas um caminho para chegar, a partir do interior, a uma compreensão e a uma realização mais profundas do outro e de si mesmo (CETRANS, 2007, p. 87). Dialogar, ao contrário do que muitos pensam, não é “apenas” falar. É outra coisa. O que significa a presença ativa de um “outro”. E é também escutar. O que significa a presença de intervalos alternados de “silêncios” em que um fala e o outro escuta, interessado e curioso no que ouve (...) Nessa perspectiva, o profissional crítico e democrático por essência, desenvolve a maneira sensível e atenta de escutar, perceber e compreender, bem como se empenha em buscar consistência, atualidade e coerência em suas afirmações e explicações acerca da realidade social (Amaro, 2017, p. 107-108).

A partir de Iamamoto (2012, p. 144) entende-se as marcas da história da política brasileira na sociedade privilegiando de forma ampliada os interesses de grupos poderosos e influentes privilegiando esses em detrimento de violências, discriminações de

renda, poder, de raça, de gênero que ampliam o fosso das desigualdades no marco diversificado das manifestações da questão social.

De modo que Iamamoto (2012, p. 144) afirma que:

Entretando, é nessa dinâmica tensa da vida social que se ancoram as possibilidades e a esperança de efetivar e ampliar os direitos inerentes à condição de cidadania, assim como as possibilidades de universalização da democracia, irradiada para as múltiplas esferas e dimensões da sociabilidade dos sujeitos sociais. Orientar o trabalho profissional culto e atento as possibilidades descortinadas pelo mundo contemporâneo, capaz de formular, avaliar e recriar propostas ao nível das políticas sociais e da organização das forças da sociedade civil. Um profissional informado, crítico e propositivo, que aposte no protagonismo dos sujeitos sociais. Mas também um profissional versado no instrumental técnico-operativo, capaz de realizar ações profissionais, aos níveis de assessoria, planejamento, negociação, pesquisa e ação direta estimuladora da participação...

Um dos desafios que consideramos para o atendimento profissional do assistente social que pretende atuar na EJA é planificar suas estratégias de ação, visando valorizar as histórias de vida dos educandos, promovendo a empatia, o empoderamento e criando possibilidades para formação escolar, inserção e participação social, numa proposta de atendimento competente e aliado as demandas dos sujeitos de direitos escolares, que compreenda suas lutas sociais pela sobrevivência e pelo acesso a escolarização.

Segundo Moljo et al. (2017, p. 165):

O posicionamento profissional frente aos desafios postos, em consonância com o projeto ético-político, significa reafirmar valores que se contrapõem os valores capitalistas. Pelo fato de reconhecer a centralidade da luta de classes e reafirmar-se em favor da classe trabalhadora, torna-se claro que esse profissional tem o compromisso ético com a construção de outra ordem societária, pautada em valores universais como a igualdade, a autonomia e a liberdade.

Um profissional crítico, criativo, propositivo, que busque romper com ardis da alienação e planejar seus atendimentos propondo metodologias e estratégias de trabalho, se comunicando em equipe e com os sujeitos de direitos atendidos para um diagnóstico mais preciso da realidade social. Pois, a compreensão da realidade concreta em sua totalidade favorece a elaboração de planos, programas e projetos de intervenção, capazes de fazer a diferença na vida dos estudantes, de suas famílias e da comunidade escolar com um todo, a caminho de perspectivas mais inclusivistas (Farias, 2021).

Entretanto, Teixeira e Braz (2009, p. 5), advertem que o projeto ético-político e societário do Serviço Social se encontra em disputa, sendo necessário conhecimento para enfrentar os ardis da alienação, que faz com que profissionais tenham uma postura conservadora que moraliza e criminaliza os indivíduos e coletivos sociais.

Os projetos societários podem ser, em linhas gerais, transformadores ou conservadores. Entre os transformadores, há várias posições que têm a ver com as formas (as estratégias) de transformação social. Assim, temos um pressuposto fundante do projeto ético-político: a sua relação ineliminável com os projetos de transformação ou de conservação da ordem social. Dessa forma, nosso projeto filia-se a um ou outro projeto de sociedade não se confundindo com ele. Não há dúvidas de que o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro está vinculado a um projeto de transformação da sociedade. Essa vinculação se dá pela própria exigência que a dimensão política da intervenção profissional põe. Ao atuarmos no movimento contraditório das classes, acabamos por imprimir uma direção social às nossas ações profissionais que favorecem a um ou a outro projeto societário (Teixeira e Braz, 2009, p. 5).

As discussões referenciadas acima nos dão base para afirmar que a escola pode ser um espaço da mudança de vida dos sujeitos escolares a partir da inserção de diferentes profissionais que atuem entendendo “o lugar do outro” (Fanon, 2008), ou seja, cada pessoa singular que atua na escola professores, pedagogos, diretores, profissionais da secretaria da escola e documentação escolar, profissionais do administrativo, profissionais da biblioteca e profissionais da manutenção, limpeza, cozinha e principalmente estudantes e suas famílias que trazem em suas dinâmicas cotidianas a contribuição, no nosso sentido, de vislumbrar possibilidades de realizar um trabalho voltado à inclusão na EJA, e vemos esses desafios que nos alimentam dia a dia nas lacunas deixadas, a superação dos limites impostos pelas expressões da questão social vivenciadas, - nos gestos de alunos, professores, pedagogos, diretores e outros profissionais que atuam.

Frantz Fanon (2008) apresenta a síntese do que é compreender o lugar do outro e nos conduz a compreensão do processo de empatia humana.

Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraíndo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações...Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu (Fanon, 2008, p. 103).

Nesse horizonte nos tornamos profissionais respeitados na escola o qual contribui com no movimento dialético e retilíneo uniforme do tempo e espaço escolar, e somos chamados a atuar e contribuir nos diversos projetos educacionais, pedagógicos, nos processos de gestão, de orientação pedagógica que possibilite o acesso a direitos de cidadania da comunidade escolar, principalmente dos estudantes, alimentando projetos de vida e de superação das adversidades concebidas e promovidas pelo modo de produção capitalista.

Segundo Freire (2022, p. 102-103):

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal esperançosa. Daí que corresponda a condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” -, como seres que caminham para a frente, que olham para a frente; como seres a que o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro.

Aprendemos muito com os sujeitos de direitos na perspectiva da EJA com outros profissionais, criamos pontes, somos auxiliados por outros trabalhadores escolares em processos de aprendizagem, de construção de conhecimento, no entanto isso envolve também tensões, pois a moralidade e os preconceitos encontram-se presentes no chão da escola em gestos e atitudes da comunidade escolar, trabalhadores e até mesmo da rede intersetorial de proteção.

bell hooks<sup>11</sup> (2020, p. 120-121), salienta que:

Em salas de aula onde estudantes estão aprendendo novas maneiras de pensar e saber que talvez desafiem todos os sistemas de crenças que até tinham como importantes, o humor é necessário como força mediadora. Salas de aula onde estudantes são ensinados a confrontar a cultura do dominador – e o racismo, o machismo, o elitismo, o fundamentalismo religioso a homofobia concomitante – podem tanto deprimir o espírito quanto despertar sentimentos de impotência. Quando grandes diferenças de identidade, experiência, pensamento e opinião são evidentes, tensão e conflito podem surgir, e surgem, na sala de aula. O humor pode proporcionar um necessário descanso do material e da discussão séria e intensa (hooks, 2020, p. 120-121).

A ação social e pedagógica inclusiva na EJA para pessoas idosas não deve ficar somente no professor, ela deve ser feita a partir do combate aos estereótipos no qual os indivíduos são vistos conforme a marca do estigma que lhes são apresentados, a EJA dentro de uma proposta inclusivista e voltada à defesa dos direitos humanos deve trabalhar a partir da legislação progressista desde as bases para o ensino fundamental, médio e subsequente por meio de teoria, práxis e métodos pedagógicos para ações que se caminhem em formato institucional com o apoio de várias políticas setoriais em transversalidade com a Educação (Goffman, 2021; Marin, 2014, 2019).

O Art. 22 da LDB nº 9.394/96 considera que:

Está prevista a Educação de Jovens e Adultos – EJA, classificada como parte

---

<sup>11</sup> Gloria Jean Watkins nasceu em Kentuck, nos Estados Unidos, em 25 de setembro de 1952. Viveu a segregação racial no país e isso influenciou muito na sua produção teórica e ativismo. Optou pelo pseudônimo bell hooks, assim mesmo, em minúsculas, em homenagem a sua avó, Bell Blair Hooks. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa. Disponível em: [https://capital.sp.gov.br/web/cultura/w/bibliotecas/catalogo\\_eletronico/dicas\\_de\\_leitura/34973](https://capital.sp.gov.br/web/cultura/w/bibliotecas/catalogo_eletronico/dicas_de_leitura/34973) Acesso em 24 mai. 2025.

integrante da Educação Básica, sendo, portanto, dever do Estado disponibilizar vagas nessa modalidade de ensino aos que não foram escolarizados na idade considerada como correta. No art. 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96 define que, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 2022).

A inclusão na EJA nos é apontada como uma questão de direitos humanos e a partir de Medeiros (2020, p.172) entendemos tal como nos profissionais podemos dimensionar os estudantes como potências, sujeitos que estão em construção nas rotas da vida e nas situações que a eles são apresentadas.

O modo como uma rede pública nos coloca em questionamento e nos faz pensar torna-se um desafio. Aponta para uma outra configuração e natureza, um outro modo para olhar e sentir o outro. Um outro sentido de vincular-se e de promover crianças, jovens e adultos de uma cidade. Uma cidade que busca fugir, como nos ensinam Espinosa e Deleuze (DELEUZE, 1990, 1992, 1999), do medo e da falsa esperança. Um assumir espaços de liberdade e de potência (Medeiros, 2020, p. 172).

Entendo que conhecer a realidade social das famílias e alunos atendidos pela escola a partir das características territoriais, municipais, estaduais e federais seja importante, essas características nos permitem conhecer a história do Brasil, sua estrutura escravocrata, a luta de classes e a diversidade presente. O diagnóstico da escolarização nos permite trabalhar com arcabouços teóricos e metodológicos, na realização da análise institucional, situacional e sociocultural acerca dos obstáculos enfrentados pelos estudantes, tal como expressado por Ferraro, (1999), junto dívida social do Estado para com as classes populares.

As experiências de vida enfrentadas pelas pessoas idosas demonstram a centralização do poder da governança, os Donos do Poder tal como já dizia Raymundo Faoro (2012), o que apresenta-nos na contemporaneidade: as relações de poder enquanto arcabouços ideológicos são utilizados nos municípios como instrumento de coesão sendo que o poder patrimonialista converge-se em gerações de governantes com o poder passado de pai para filho onde se estabelece relações sociais ainda pautadas no contexto da Casa Grande e da Senzala com o poder concentrado de forma centralizadora nas mãos destes governantes e de seus assessores que não descentralizam as políticas públicas para garantir seu poder de compra e aliciamento do voto.

É importante que os processos educativos empoderem os sujeitos para que eles venham futuramente, se trabalharem com outro sujeito compreender “o lugar do outro” no contexto da regulação interna e autorregulação capitalista, ou seja, quais são as regulações desse sistema e como podemos criar estratégias para sair de concepções educativas menos includentes? Temos que trincar a estrutura por meio de nossas microações até que ela venha a

desmoronar diante de um movimento interno no qual a mudança social venha a ser percebida, e para onde essas mudanças estão nos levando. Pois como educadores precisamos analisar o tempo e todos os movimentos do contexto a fim de que possamos permitir que o lugar social do excluído de condições seja palco de empoderamento e superação de desigualdades para a construção de sua história enquanto incluído.

#### **4 MEMÓRIAS QUE EDUCAM: AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NARRADAS POR PESSOAS IDOSAS E A SENSIBILIDADE REVELADA NA TRAJETÓRIA ESCOLAR**

Nesta seção objetiva-se desvelar a multiplicidade de situações vividas pelas pessoas idosas matriculadas na EJA, que possuem suas histórias de vida marcadas por barreiras e obstáculos que se entrecruzam no acesso à educação a partir dos marcadores interseccionais, e por fim, revelar quais são os desafios das pessoas idosas matriculadas na EJA sob a perspectiva da diversidade humana. Desse modo, iremos compreender as experiências narradas pelas pessoas idosas sobre a sua trajetória escolar a partir da EJA e a sensibilidade revelada diante das contradições que enfrentam em busca da cidadania e de melhores oportunidades de vida para si mesmos e para suas famílias.

A EJA é vista pelos mesmo como processo de ressignificação dos sofrimentos e ardis causados na perversidade do sistema capitalista. Seus sonhos de uma vida melhor confrontam-se com a falta de acesso à escola, a falta de investimento de recursos financeiros na EJA, e mesmo assim, refletem sobre o bem que a escola é capaz de fazer em suas vidas o aponta para a resistência. Sim, pessoas idosas resistentes que tem suas vidas marcadas por diversas contradições sociais que foram impostas pela conjuntura do Estado e pelos poucos investimentos numa educação de qualidade e sobretudo na superação do analfabetismo.

As marcas contidas em suas vidas se diluem nas falas e quando podem narrar sobre seus sentimentos, suas angústias, e suas histórias de vida, pode-se afirmar que sentem resilientes contra um sistema que impôs sobre suas vidas as marcas excludentes. Uma das percepções da exclusão está relacionada a aporofobia que é o preconceito contra a pobreza que, no caso das idosas mulheres entrevistadas se intersecciona com a questão de gênero e raça, tendo em vista que as duas idosas eram de cor parda. Em relação ao idoso do gênero masculino entrevista esse enfrenta a aporofobia e uma série de estereotípias, por ser trabalhador catador de reciclável aponta-se que nesse caso a questão de classe se intersecciona a partir de categorias como pobreza estrutural, aporofobia, etarismo além do bullying que enfrenta entre seus colegas por ser uma pessoa demais simples. E que, contudo, apresenta resistência quando não desiste dos estudos, não se abate pelos seus ressentimentos com a vida e a tenta ressignificar através do acesso à escola e ao conhecimento.

#### 4.1 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória utilizando o Estudo de Caso para a pesquisa aplicada no contexto da abordagem de pesquisa quantitativa. Pereira e Ortigão (2016) trazem alguns aspectos relevantes e conceitos fundamentais para reflexão sobre as pesquisas educacionais e as abordagens qualitativas, a partir dos instrumentos utilizados pelos pesquisadores e da aproximação da totalidade, enfatizando o envolvimento dos pesquisadores quanto aos seus objetos de pesquisa que se configuram e reconfiguram no movimento dialético.

A metodologia da pesquisa, de natureza qualitativa, é um estudo bibliográfico sustentado pela história oral, por narrativas pela técnica do relato de vida, a qual,

[...] se ocupa em conhecer e aprofundar conhecimentos sobre determinada realidade – os padrões culturais – estruturas sociais e processos históricos, obtidos através de conversas com pessoas, relatos orais, que, ao focalizarem suas lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem, ponderando esses fatos pela sua importância em suas vidas. (Cassab, 2003, p. 01).

Thompson, (2000), entende por “história oral” a interpretação da história das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências. Nesse sentido para os autores supracitados não se pode definir a história oral de modo estreito, alertando ainda que, dessa forma isso seria um empecilho no avanço da pesquisa de fonte oral.

A história oral é um método essencialmente interdisciplinar, sendo ela, um caminho cruzado entre sociólogos, antropólogos, historiadores, estudantes da área de literatura e cultura, e assim por diante, se dando numa forma fundamental de interação humana que transcende as fronteiras disciplinares. (Thompson, 2000).

Desta metodologia, elegemos o uso de narrativas pela técnica do relato de vida, sustentados pela pesquisa qualitativa de Durand (2019), Martinelli et al. (2019), e Benjamin (2018). Neste relato o sujeito expressa sua subjetividade, demonstrando seus sentimentos e emoções, assim como suas particularidades e singularidades, a fim de transmitir distintos significados ao entrevistador através do tom, ritmo e volume de voz, expressados pelo narrador durante o processo desenvolvido. “Nesse sentido, podemos afirmar que o método história de vida ou narrativa de vida esclarece as trajetórias de vida” (Durand, 2019, p. 101).

Sobre isso Amaro (2024b, p. 31) considera:

De fato, trabalhamos com a vida, como questão concreta materializada nas histórias de vida, nos percursos sociais e, neles, nas marcas do tempo, das dores, das institucionalizações, das expropriações, das perdas, das lutas biografadas pelos diversos sujeitos/segmentos/coletivos sociais que encontramos em meio aos nossos processos técnico-político-profissionais.

Consideramos a **história de vida** por ser uma técnica incorporada pelo Serviço Social, estando aliada a **História Oral** que traz em sua essência as **Narrativas Orais**. Segundo Cardoso e Rosa (2019, p. 180):

Na **História Oral**, o sujeito participante está no centro do cenário e, por meio das **narrativas**, é possível conhecer como pensa, o que diz e como se movimenta para além dos prazos, das identidades atribuídas, das demandas aparentes que surgem, e dos documentos produzidos e assim perceber que a vida pulsa e tem dinamicidade e historicidade.

De acordo com Bosi (2003), a história oral valoriza a *palavra dos velhos*, das mulheres, ela traz a vida e nos permite recolher toda a existência passada, e a nosso ver, podemos acrescentar as pessoas idosas, tendo em vista os obstáculos que enfrentam e que ficam marcados subjetivamente em suas memórias nas contradições da vida.

O trabalho sobre a memória, cujo porta voz pode ser o cronista, o historiador, o ficcionista faz suplência a tradicional figura benjaminiana do narrador, tornado obsoleto no mundo em que a transmissão oral da experiência foi substituída pela informação. A informação, enunciado impessoal que não leva a marca da experiência, é insuficiente para substituir o narrador. O narrador para Walter Benjamin poderia ser qualquer membro de uma comunidade que tivesse o talento de transformar o vivido em experiência compartilhada. As narrativas transmitidas de geração em geração, de narrador em narrador, são como elos de uma corrente que ligam o presente ao passado e que se modificam aos poucos, à medida que cada narrador insere seu estilo particular, seu grão de invenção, às velhas histórias que formam a transmissão da experiência coletiva da comunidade (Kell, 2020, P. 182-183).

O método de pesquisa é definido pelo arcabouço teórico utilizado e a envolvimento do pesquisador com sua pesquisa. O método é o que dá consistência à pesquisa, que pode apresentar diferentes classificações e abordagens de acordo com o movimento dialético. A partir de categorias norteadoras como mediação, contradição e totalidade objetivamos ir além do fenômeno por nos estudado, do abstrato ao concreto como se move a sociedade capitalista. Acreditamos que o trabalho sobre memória não foi substituído ele estará sempre presente na sociedade, as histórias serão contadas a partir de que, temos um contingente populacional que não possui ainda acesso à educação. Além de que, a oralidade se faz presente nas relações sociais e espirituais contidas nas contradições da lógica capitalista.

Para Monteiro (2019 p. 73) a metodologia da História Oral reveste-se de grande importância por possibilitar a escuta atenta da voz daqueles que foram silenciados. Quão grande pode ser a alegria de nossos interlocutores pelo fato de ser ouvido, ser procurado para exprimir, para falar sobre suas ideias, o quão pode se sentir valorizado a partir de suas narrativas sobre a sua trajetória de vida.

A História Oral por meio das narrativas dá voz aos sujeitos de direitos que foram renegados, diante de uma cultura colonizadora, do seu modo de ser, pensar, estar e sentir. Partindo dessas complexidades a perspectiva marxiana nos apresenta que o ser humano é singular, individual-particular, e, ao mesmo tempo, humano genérico. Suas narrativas não são apenas resultados de suas abstrações são resultados de uma realidade concreta e objetiva, posta e construída historicamente em seus territórios de vivências e experiências tidas na realidade cotidiana em que enfrentam a pobreza e a subalternidade.

Elegemos a partir desse horizonte a pluralidade, na postura frente à natureza, frente ao objeto para o conjunto da atividade humana. Gamboa, (2003, p. 401) nos aprofunda para entendermos uma relação entre um sujeito que detém conhecimento e um objeto que é conhecido:

Coloca-se então como problema das opções de pesquisa no campo da filosofia, se entendemos que, a epistemologia e a teoria do conhecimento têm sido localizadas no campo da tradição filosófica. Dessa maneira as escolhas se tornam mais complexas, já que se relacionam com a visão de mundo, com a concepção da realidade (ontologia) do pesquisador, com os interesses que orientam sua relação com os problemas pesquisados, e, com os compromissos políticos e as ideologias, explícitas ou não, que motivaram o pesquisador. Por essas razões considero que dada essa complexidade da produção do conhecimento, as opções não podem ser reduzidas à escolha de técnicas e métodos. Quando as opções são artificialmente reduzidas à parte instrumental da pesquisa, esta é fácil de domesticar e de enquadrar em falsos dualismos.

Adotamos o *Método Dialético*, a partir de autores que estabelecem confluências por terem base marxista (Freire, 1996. 2021, 2022); (Fanon, 2008, 2020); (Faleiros, 2011, 2014, 2016); (Amaro, 2017, 2020, 2024); (Adorno, 2019, 2022); (Heller, 2016); (Benjamin, 2018) e à luz de uma perspectiva contracolonial (Bispo dos Santos, 2023) e interseccional traçamos convergências analíticas entre (hooks, 2017, 2021); (Gonzalez, 2020) e (Crenshaw, 2009); findando as referências básicas e nossa sustentação, pelo fato de que não negamos a subjetividade, o tempo social, o tempo histórico que não podem ser desvinculados da base da humanidade.

Os instrumentos da pesquisa se deram por meio de entrevistas semiestruturada, com roteiro previamente elaborado com questões abertas e, a entrevista foi

gravada a fim de que houvesse a melhor compreensão da narrativa oral do entrevistado. Bosi (2003) compreende que estabelecer a crônica do cotidiano, os episódios transitórios, os eventos sem continuidade, as cenas de rua vividas por anônimos, os casos felizes ou pitorescos, tudo que é preservado no contexto da memória oral. Neste sentido para a autora é preciso ter cuidado quando damos as costas a Marx, pois o desprezo por teorias da história pode arrastar desprezo pelo sentido político da vida cotidiana.

A história oral tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos. Essas vozes ocultas são acima de tudo de mulheres – e é por isso que a história oral tem sido tão fundamental para a criação da história das mulheres, mas existem muitas outras, tais como os trabalhadores que não estão organizados em sindicatos, os muito pobres, os deficientes, os sem-teto ou grupos marginalizados [...] (Thompson, 2000, p. 17).

Nesse sentido optamos por trabalhar na interação entre entrevistados e entrevistador. Com os entrevistados apresentando suas ideias, defendendo suas opiniões e revelando representações da realidade, na exposição de seus sentimentos e nas contradições sociais impostas em suas vidas no horizonte da pluralidade de ideias, a fim de que o trabalho se torne motivador para ambos e que possamos apreender os motivos que ocasionarão a inclusão ou a exclusão social na educação.

Segundo Bosi, (2003), analisando a cultura popular entende **a história oral por meio de narrativas** que se articulam a **memória social**, portanto a história oral por meio das narrativas é uma pesquisa que está relacionada à memória e/ou *ainda que seja a lembranças de fatos (grifos nossos)*, e que, propõem-se a devolver não simplesmente o passado, mas o que o passado prometia. Nesse contexto a memória, quando devolve o que o passado vislumbrou e o presente esqueceu, vingam os vencidos!

Aprender a ouvir é uma habilidade humana fundamental: para aqueles que importam, a história oral está aí para nos ajudar a compreender melhor nossos passados e para criar memórias nacionais muito mais ricas, mas também para nos ajudar a construir um futuro melhor, mais amável, mais democrático. (Thompson, 2000).

A análise dos dados buscou-se ser criteriosa, problematizando as informações anteriormente sistematizadas, subsidiada pelo suporte teórico disponível para a interpretação das informações de forma que atinjam a fundamentação e consistência devida. Por fim, a construção do relatório, o qual pretende ser o mais próximo possível da realidade investigada, desvelando o objeto investigativo, da forma mais descritiva possível dada pela realidade em questão.

#### 4.2 O CENÁRIO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esquemáticamente, a investigação se pautou através dos procedimentos: indireto e direto. Em relação aos procedimentos **indiretos**, pode-se afirmar que a documentação se dá pela pesquisa bibliográfica, constituída por materiais impressos e virtuais e fontes estatísticas. A História Oral, apesar de enfatizar a narrativa como fonte principal das informações, não prescinde de um suporte teórico, o qual se constituirá através da pesquisa bibliográfica que, por sua vez se fará mais recorrente no início da pesquisa, porém, mantendo-se ao longo de toda investigação. Neste sentido percorreremos os caminhos científicos na busca de referenciais bibliográficos específicos sobre as categorias, pessoa idosa, inclusão, interseccionalidade, educação/formação para a cidadania, e outras que foram se desvelando nesse percurso.

A documentação à luz dos procedimentos **diretos** tem ambiência empírica, ou seja, constituída, em um primeiro momento pensou-se pela observação participante nas Salas da EJA do município de Faxinal/PR, pautado nas instituições escolares que possuem pessoas idosas frequentando a EJA - Fase Fundamental I.

No entanto, em observação participante utilizando do instrumento **Diário de Campo**, na EJA fase I - visualizou-se que na fase I da EJA existem etapas da I até IV. Quando os alunos finalizam a IV etapa vão estudar na fase II em outra escola. Sendo que tem um aluno da EJA fase I do gênero masculino e de 63 anos que faria avaliação para o ingresso na EJA fase II.

A Sala de aula da EJA fase I localiza-se no município de Faxinal, atualmente conta com 10 alunos, sendo 6 do gênero feminino: uma de 60 anos, uma de 57 anos, uma de 58 anos, uma de 28 anos, uma de 50 anos, uma de 16 anos (pessoa com deficiência).

E quatro do gênero masculino: um de 70 anos, um de 63 anos, um de 41 anos e um de 16 anos, pessoa com deficiência, com passagem por Escola na Modalidade de Educação Especial a qual a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é mantenedora. Constatamos que na fase I atualmente possui nove pessoas frequentando, delas, três são pessoas idosas (acima de 60 anos), que se dispõem a participar da pesquisa, sendo duas pessoas idosas do gênero masculino que se declaram de cor branca, e duas do gênero feminino que se declaram de cor parda (negra).

A deficiência atravessa todas as classes sociais, todos os segmentos e todos os níveis de conhecimento e ela desafia todas as famílias a superação das barreiras e obstáculos colocados pelo modelo de Estado e pela estrutura societária que piamente tem retirados os direitos garantidos dessas pessoas à educação, a saúde, a assistência social, ao trabalho etc. Não oferecer um ambiente de ensino inclusivo com possibilidades de aprendizados mútuos, adaptações curriculares, práticas pedagógicas desenvolvidas com atividades diferenciadas, trabalho colaborativo entre professores do atendimento educacional especializado - AEE e não discutindo as demandas de ensino para com os alunos com necessidades educacionais especiais é uma violação de direitos humanos, nessa perspectiva a inclusão deve também ser entendida enquanto uma questão social.

A gestão em políticas educacionais inclusivas deve estabelecer interlocução e o diálogo junto às políticas setoriais a partir da intersectorialidade vislumbrada na direção do desenho institucional democrático que deve ser compromissado com os direitos dos alunos/estudantes. A partir de uma gestão educacional planejada, dialogal e receptiva as demandas trazidas pelos componentes do grupo escolar e alunos, construídas sobre bases democráticas da participação de todos no ambiente escolar, podemos possibilitar a comunicação pela vida da democratização e do diálogo que compreenda Inter saberes é assim que se faz o crescimento profissional da equipe multiprofissional de atendimento pela via da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade numa perspectiva intersectorial e dialética.

Conforme apontam Farias, Gonçalves e Schmidt (2023, p. 2) temos que estabelecer o diálogo entre o atendimento reconhecido tido nas APAES e o atendimento educacional especializado contido no ensino regular de tal forma que possamos superar algumas situações vivenciadas pelos alunos que quando completam 15 anos e são incluídos na EJA do ensino comum, normalmente abandonam seus estudos.

Deste modo, interpretamos que o racismo, o capitalismo e o machismo se interseccionam com o capacitismo, e que o capitalismo depende das desigualdades, da separação dos grupos sociais e sobretudo da opressão. Quando interseccionamos esses conceitos vemos que os grupos sociais sofreram opressões de maneiras diferentes, sem hierarquizar, contudo, quando mais características diferentes do que a sociedade considera como normalidade padrão os indivíduos sociais sofreram mais impactos o que acarreta mais barreiras para serem superadas, devido a naturalização.

A educação é base que nos sustenta para elaboração de processos de trabalho que possibilitem romper com os “mecanismos ideológicos de resignação/medo” e que o Estado quando é autoritário utiliza como forma de controle social, negando a ciência, e

utilizando o aparato estatal como mecanismo ideológico no discurso elaborado no sentido de conformação e estagnação da classe trabalhadora, o Estado burguês e a classe dominante tem em suas mãos o controle da informação, o poder político (Farias, 2021).

Entendemos que precisamos pesquisar sobre o que acontece nas relações de poder da escola para que tal situação aconteça, primeiramente entendemos que os alunos que são incluídos no ensino comum a partir do trabalho individual e coletivo realizado pelas APAES, a partir dos 15 anos de idade são obrigados a frequentar o ensino noturno, a partir da EJA e que a falta e os poucos investimentos na EJA deixam esses alunos muitas vezes invisibilizados, passando por situações de constrangimento e práticas capacitistas na escola o que os desmotivam a continuar com os estudos (Farias; Gonçalves; Schmidt, 2023, p. 6-7).

Foram realizadas observação participantes na EJA fase II e III nas salas de aulas, na disciplina História de outra escola, entretanto os/as educandos/as com idade mais avançada estavam entre os 40 e 47 anos, o que fora conferido com os dados da secretaria escolar da instituição.

Sendo assim, seriam duas turmas de EJA a serem pesquisadas, por meio da observação participante e posteriormente de um Estudo de Caso por conveniência, mas devido as circunstância de não termos pessoas idosas matriculadas na EJA fase II, elegemos 3 (três) pessoas idosas estudantes da EJA fase I, uma sala multisseriada onde eles estudam as etapas de I a IV, e que, nos trouxeram suas experiências de vida e trajetórias na escola, compondo os relatos orais a fim de que pudéssemos desvelar o objeto, de uma pesquisa que se move conforme a conjuntura adversa de um Estado que não valoriza a EJA e que coloca toda a forma de obstáculos para que pessoas idosas possam acessar a educação.

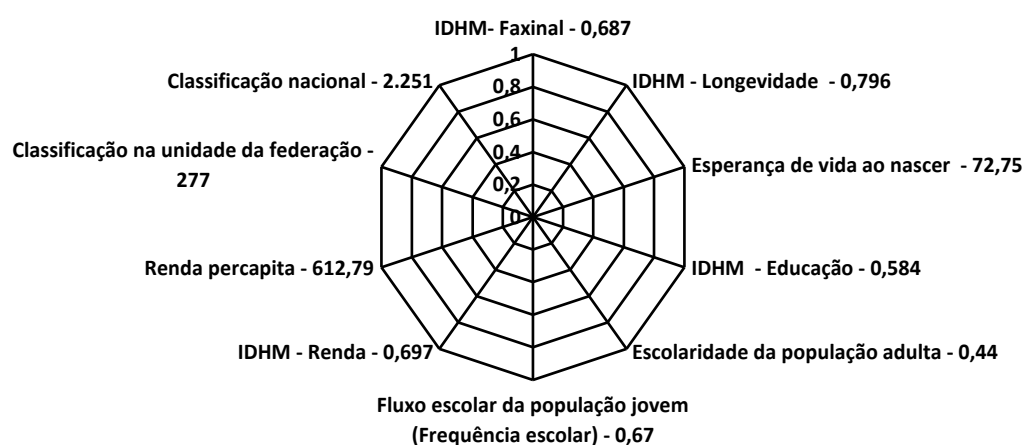
Os sujeitos da pesquisa são pessoas idosas, que possuem em suas histórias de vida a relação com os enfrentamentos que englobam a inclusão e exclusão, aos quais serão contatados na articulação do pesquisador com os profissionais da escola, relatando o motivo do contato, dos objetivos da pesquisa e, mediante anuência (termo de compromisso e sigilo) poderão optar por participar da investigação.

De acordo com o Diagnóstico Socioeconômico do Território Vale do Ivaí (2007, p. 35), realizado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) o total de famílias pobres no território, em 2000, era de 24.964, representando 26,9% do total de famílias, indicador superior à média paranaense, de 20,9%. De modo geral, todos os municípios desse território apresentavam taxas de pobreza extremamente elevadas, chegando, em alguns casos, a ultrapassar o dobro da média estadual.

No quadro 1 são apresentados alguns dados referentes a escolaridade da população adulta no município de Faxinal/PR, índice de desenvolvimento humano por:

longevidade, esperança de vida ao nascer; índice de desenvolvimento humano: educação, escolaridade da população adulta, fluxo escolar da população jovem (frequência escolar); índice de desenvolvimento humano: renda, renda per capita, classificação na unidade de federação e classificação nacional.

**QUADRO 1:** Indicadores de desenvolvimento humano do município de Faxinal-PR – Índice de Desenvolvimento Humano – IDHM (2010).



**Fonte:** Caderno Estatístico do Município de Faxinal/PR. In: IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, dezembro, 2012.

Através das observações participantes na articulação do pesquisador com os profissionais da escola os sujeitos foram contatados, por meio das observações em sala de aula e do diálogo empreendido com os sujeitos, relatamos o motivo do contato, dos objetivos da pesquisa e, mediante anuência (termo de compromisso e sigilo) os sujeitos participantes, carinhosamente chamados por mim de Sujeito 1 – **Maria**, Sujeito 2 – **Isabel** e Sujeito 3 – **Anastácio**, na finalidade de manter o anonimato dos mesmos, optaram por participar da investigação. Duas entrevistas ocorreram nas dependências da Escola, em sala disponibilizada pela direção, as entrevistas ocorreram pautada na ética em pesquisa em sala de portas fechadas para discrição e sigilo e foram gravadas em celular Samsung A23 e posteriormente transcritas pelo autor da pesquisa.

Uma entrevista foi realizada com um idosa mulher que tinha evadido da escola, devido a um problema de saúde, mas que sabendo da pesquisa, optou por participar, a

entrevista foi realizada na casa de uma amiga da participante, pois ela havia se mudado para Londrina/PR, e encontra-se de passeio no município de Faxinal/PR. Mantivemos a ética em pesquisa realizando a entrevista a portas fechadas e buscando deixar o Sujeito 2 – Isabel o mais confortável possível, a entrevista se realizou a portas fechadas no quarto de visitas onde da idosa mulher estava acomodada. Desse modo, o estudo se pauta num Estudo de Caso por conveniência, se caracterizando numa pesquisa descritiva e exploratória.

Nos caminhos percorridos na pesquisa uma das participantes de cor/raça negra era portadora de transtorno mental, e seu companheiro que também era possível sujeito, depois de repensar sobre sua participação, optou por não participar da pesquisa, não deixando sua esposa participar. Conforme afirma Mbembe “só é possível falar da raça (ou do racismo) numa linguagem fatalmente imperfeita, dúbia, diria até inadequada, uma vez que a “a raça é ademais um complexo perverso, gerador de temores e tormentos, de perturbações do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos” (Mbembe, 2018, p.27).

Hooks (2021, p. 260) relata que precisamos reunir nossa coragem coletiva e encarar que o desamor em nossa sociedade é uma ferida. Ao nos permitirmos reconhecer essa ferida quando ela perfura nossa carne e sentir nas profundezas de nossa alma uma angústia profunda do espírito, passamos a ficar frente a frente com a possibilidade de conversão, de termos uma transformação em nosso coração. Desse modo, o reconhecimento da ferida é uma bênção, porque somos capazes de cuidar dela, de cuidar da alma de formas que nos deixam prontos para receber o amor que é prometido.

A subjetividade está presente nos processos de ruptura, de superação, mas contém também as marcas do sofrimento, traduzido pelo racismo que inclui as estruturas da colonização, além da psicopatologia. Grada Kilomba (2019, s/p) considera que “o colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra”.

Segundo Denardi; Lucchese; Silva, et al. (2022, p. 5):

Foi desenvolvido nos meses de julho de 2018 a outubro de 2019 e teve como cenário um município do interior do estado de Goiás, considerado de pequeno porte e localizado na região Central do Brasil, a 327 km de Brasília, capital do Brasil... O presente estudo identificou que um quarto dos idosos residentes em município do interior apresentou rastreio positivo para Transtorno Mental Comum. Entre os achados, se destacaram sexo feminino, idade avançada, insatisfação com a vida, falta de interação social [...]. Comparando-se esses achados, a prevalência de TMC foi elevada no grupo pesquisado, o que requer rastreamento e intervenções precoces, pois as demandas de cuidado geradas nem sempre são acessíveis a populações de idosos residentes em municípios de pequeno porte como o deste estudo.

Segundo Fanon (2020, p. 275) “a socioterapia arranca o paciente de seus

fantasmas e o obriga a confrontar com a realidade”. O autor afirma que “louco é aquele que é ‘estranho’ à sociedade. E a sociedade decide se livrar desse elemento anárquico”. Destaca também a socialização em função da matéria cerebral, onde relata que cérebro humano tem potencialidades enormes, mas é preciso que elas possam se desenvolver num ambiente coerente”.

Dessa forma, contatamos uma pessoa idosa do gênero feminino de cor parda que havia participado da EJA no início da pesquisa, mas que devido a problemas de saúde teve de ir embora com a família para uma cidade de maior porte, mas que estando no município cenário da pesquisa, naquele momento optou por participar querendo contribuir com suas experiências de vida.

Em 2019, os idosos brasileiros apresentavam em média 1,8 doença crônica, sendo que essa média para as mulheres foi mais alta, 2,4, e crescente no período. As principais doenças crônicas que os afetaram foram hipertensão, doença de coluna ou das costas, colesterol alto, diabetes e artrites/reumatismo. No caso da hipertensão, cerca de 50% dos homens e 60% das mulheres declararam experimentá-la. Ressalta-se, no entanto, que as mulheres frequentam mais os serviços de saúde [...]. Hoje, a mulher brasileira está assumindo cada vez mais o papel de provedora; de acordo com a PNAD 2020, a sua renda foi responsável por cerca de 42% da renda das famílias brasileiras. No entanto, elas ainda mantêm a responsabilidade pelo cuidado dos seus membros dependentes (Camarano, 2022, p. 18)

Como tratamos de pessoas idosas é necessário fazer essa interlocução entre aspectos da educação e da saúde a partir do que fomos vislumbrando no caminhar da pesquisa de campo e além do que consideramos a interdisciplinaridade fundamental para reger práticas educacionais coerentes com a realidade dos educandos que compõem a EJA a priori as pessoas idosas que são os participantes, sendo que suas manifestações não podem ser deixadas de fora da pesquisa, o que seria uma incoerência ética.

Segundo Camarano, (2006, p. 1).

As perspectivas que se vislumbram para o médio prazo são de continuação da redução da mortalidade em todas as idades e, em especial, nas avançadas, onde se encontra a maior proporção de pessoas portadoras de doenças crônico-degenerativas, com dificuldades para lidar com as atividades do cotidiano etc., portanto, pode-se esperar para o futuro próximo um crescimento a taxas elevadas do contingente de idosos que vivem por mais tempo. Além da certeza da continuação dos ganhos em anos vividos, outra razão para a grande importância dessa questão na agenda das políticas públicas e dos estudos acadêmicos tem sido a incerteza quanto às condições de saúde, de renda e de apoio experimentada pelo segmento dos longevos. Esses fatores – associados a mudanças nos arranjos familiares, à queda da fecundidade e à quebra dos laços de solidariedade familiar resultantes dos processos de migração e de urbanização – têm sido objeto de crescentes preocupações entre os formuladores de políticas públicas, pois esses agentes acreditam que a disponibilidade de suporte familiar para a população idosa pode diminuir à medida que aumenta o número de pessoas que demandam esse suporte.

Conforme Amaro (2017) a questão social é regida pelas relações sociais que

se configuram num jogo de relações de forças, em que os sujeitos individuais e coletivos, são os principais agentes. A questão social na escola se manifesta e revela, ora mostrando, ora mascarando, problemas éticos, morais e legais contra o tratamento igualitário, o respeito a diversidade e o direito à justiça social. Visualiza-se que as escolas têm sido diretamente impactadas pela questão social, onde apresenta-se no cenário escolar sofrimentos, dramas, dores, injustiças que se tramam nas histórias de vida, necessidades e sonhos de indivíduos e famílias, educadores e comunidade escolar como um todo.

A escola é reflexo da comunidade em que está inserida, ou seja, ela está situada territorialmente, por isso o conhecimento da totalidade de vida dos sujeitos de direitos requer a compreensão da realidade territorial e familiar acompanhada de uma atitude de não julgamento, ética social e o compromisso com a eliminação de toda forma de preconceito, apoiando cada educando e por conseguinte a comunidade escolar.

Como profissionais e educadores coerentes, e comprometidos com as classes populares, devemos ter a sensibilidade de um pesquisador, e compreender a dinâmica das relações sociais de baixo para cima, de não se trata de hierarquizar, mas entender que a partir do lugar que o “outro” ocupa na sociedade, este sofrerá os impactos discriminatórios de maneira diferenciada, e de que, as pessoas moradoras do campo, em sua simplicidade rural, sentiram e ainda sentem esses impactos a partir da construção de sua identidade na sociedade de classes e na estrutura da sociedade que faz com que as arbitrariedades, coerção, intolerância e injustiça se apresentem na vida cada indivíduo que de maneiras distintas.

E em síntese podemos falar a priori de situações que vem dando certo no âmbito da educação, inovadoras, criativas e capazes de transformar e melhorar a qualidade de vida das pessoas idosas, relações humanizadoras na educação podem fazer toda a diferença na vida cotidiana dos estudantes idosos alimentadas pela criatividade do educador que é capaz de promover a cidadania em suas micro ações.

Compreendermos a diversidade, a pluralidade e a importância de protagonismo dos alunos e sua vida escolar em territórios inerentes classes populares e áreas rurais, a partir de suas leituras de mundo, que junto à classe escolar compreenderão a superação de situações problemas embasados pela consciência, coerência e competência do profissional/educador que se articula pela via da educação para todos, para que a sala de aula materialize sonhos e criticidade.

Dessa forma, lutamos contra a desistência, o desânimo quando resgatamos o potencial humano que está sufocado pela pobreza, exclusão e o medo, buscando desenvolver resistências atuando no que denominamos de empoderamento que pode ser aqui

descrito numa perspectiva do cuidado mútuo para autovalorização, autoestima e realização escolar dos educandos, o que é capaz de ativar a recriação de sociabilidades e a revelação de potencialidades escondidas.

Neste sentido, o processo investigativo possibilitou conhecermos vivências com a diversidade e a pluralidade de ideias, desvelando a multiplicidade de situações encontradas no âmbito das Ciências Humanas da Educação sob a trajetória de pessoas idosas que foram alunos da EJA, que podem ser marcadas por aprendizagens, conhecimentos, mas também por barreiras e obstáculos que se entrecruzam no acesso à educação de qualidade, laica e gratuita.

É crucial pensar que no que se refere às políticas educacionais antietaristas e inclusivistas, há ainda a inexistência de um desdobramento maior de garantia dos direitos humanos. Em relação a história de vida dos estudantes, é fato que, na maioria das vezes, se faz presente a história escolar, e a sua educação escolar pode ser marcada por tristezas, mas também pelo empoderamento do ser que deve vir do individual para o coletivo, na busca incessante da ressignificação de vidas, no fortalecimento das identidades sociais, pela luta contra os preconceitos históricos e pela defesa da educação para todos.

#### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS: POSSIBILIDADE DA AUTORREFLEXÃO FORMATIVA DA PESSOA IDOSA NA EJA

A partir do **objetivo geral** da pesquisa: conhecer por meio de narrativas orais, a trajetória escolar da pessoa idosa na EJA à luz da interseccionalidade, etarismo e cidadania na formação escolar. E dos **objetivos específicos**: desvendando a multiplicidade de situações vividas pelas pessoas idosas matriculados na EJA, que possuem suas histórias de vida marcadas por barreiras e obstáculos que se entrecruzam no acesso à educação a partir dos marcadores interseccionais; e por fim revelando quais são os desafios e as perspectivas das pessoas idosas matriculadas na EJA sob a perspectiva da diversidade humana, nos debruçamos para realização da pesquisa empírica, empreendendo na realização do trabalho metodológico e de campo para a confecção das entrevistas, que foram agendadas segundo a disponibilidade dos idosos participantes.

O projeto de pesquisa dessa Tese tramitou e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme o parecer nº. 6.103.714.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em celular Samsung A23, coletando termo de consentimento livre-esclarecido dos participantes e a partir de seu aceite

foram transcritas pelo autor e pesquisador dessa tese. (quadro 2).

**QUADRO 2:** Tempo de duração das entrevistas, faixa etária dos participantes da pesquisa e suas características sociais e étnico-raciais.

<b>Tempo de duração das entrevistas, faixa etária dos participantes da pesquisa e suas características sociais e étnico-raciais</b>				
Participantes da Pesquisa	Idade	Cor/raça	Profissão	Tempo de duração da entrevista
Sujeito 1 - Maria (nome fictício dado pelo pesquisador para manter o sigilo da identidade do sujeito).	60 anos	Parda	Diarista	32min:56s.
Sujeito 2 - Isabel (nome fictício dado pelo pesquisador para manter o sigilo da identidade do sujeito).	73 anos	Parda	Aposentada	26min:19s.
Sujeito 3 - Anastácio (nome fictício dado pelo pesquisador para manter o sigilo da identidade do sujeito).	63 anos	Branco	Catador de recicláveis	39 min.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nas narrativas oralizadas pelos sujeitos/participantes da pesquisa.

A Escola em que passamos a analisar por meio da observação participante método da antropologia que busca interagir e garantir uma relação de vínculo entre pesquisador e entrevistados disponibilizou uma sala para ocorrer a entrevista dos participantes, sendo que eles optaram por serem entrevistados na Escola. Com exceção do sujeito 2 – Isabel, que havia se evadido da EJA, pois não pode frequentar mais devido a problemas de saúde e fora entrevistada na casa de sua amiga, onde permanecia por uns dias, no município que é cenário da pesquisa.

As narrativas foram transcritas ao mesmo modo que foram entoadas, mantendo sua originalidade verbal, conjugativa e morfológica a fim de possibilitar chegar o mais próximo da totalidade. Neste sentido os elementos: Geração, Tempo, Espaço, Território, História de vida e Narrador/Sujeitos da Pesquisa; estabeleceram aproximações junto as categorias de análise: Educação. Trajetória escolar. Pessoa Idosa. EJA. Cidadania. Formação.

#### 4.3.1 Aspectos sociais, culturais e educacionais: vivências de pessoas idosas que frequentam e frequentaram a EJA

*Calo-me, espero, decifro. As coisas talvez melhorem. São tão fortes as coisas! Mas eu não sou as coisas e me revolto. Tenho palavras em mim buscando canal. São roucas e duras. Irritadas, enérgicas. Comprimidas há tanto tempo. Perderam o*

*sentido, apenas querem explodir. Esse é tempo de divisas. Tempo de gente cortada... (Andrade, 2012, p. 23).*

O processo de envelhecer no Brasil apresenta particularidades e singularidades que podem estar interligadas ao processo de colonização e a intersecção gênero, geração raça e classe social que funciona como base de abrangência dos significados dos elementos que constituem diferentes experiências de vida na sociabilidade humana. A partir destas categorias compreendemos a diferença significativa entre os indivíduos sociais e o que faz com que o sujeito julgue e defina como incapaz tudo aquilo que difere da lógica concebida pelo sistema dominante, permitindo o preconceito que se faz pela apropriação de algo determinado sujeito classificando aquilo que não conhece.

Para Fanon, (1961, p. 218-219):

A reivindicação de uma cultura nacional passada não reabilita apenas, não justifica unicamente uma cultura nacional futura. No plano do equilíbrio psicoafetivo, provoca no colonizado uma mutação de importância fundamental. Não se demonstrou talvez suficientemente que o colonialismo não se contenta em impor a sua lei ao presente e ao futuro do país dominado. O colonialismo não se contenta em apertar nas suas redes o povo, em esvaziar o cérebro colonizado de qualquer forma e conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, orienta-se para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o, aniquila-o. Essa empresa de desvalorização da história anterior à colonização adquire hoje a sua significação dialética.

Percebemos ainda hoje elementos do processo colonizador nas relações sociais tidas em nosso país mediante as raízes do Brasil e o processo de colonização e tutela que será colocado sobre os sujeitos sociais, especialmente os negros, os indígenas e posteriormente a população pobre.

Em *Os condenados da terra*, Fanon ensina que a centralidade europeia em nome de um projeto de emancipação da humanidade trai a si mesma. A Europa propôs a “libertação do mundo”, mas condenou a si e a todos, à medida que enredou-se num fundamentalismo perigoso e narcísico que só reconhece um modelo civilizatório (Nogueira, 2016, p. 63).

Se somos fruto do processo de miscigenação construído a força num país onde a colônia se submete aos ditames da classe dominante que se articula aos países imperialistas, mantendo sob o seu domínio a economia de mercado e a cultura que deve disseminada no país.

Em Bispo dos Santos (2023 apud Severo, 2023, p. 117), “negar a própria humanidade significa negar o pertencimento a uma classe que não se aceita como parte da natureza – [...] seres que querem ser criadores, e não criaturas da natureza, que querem superar a natureza.”

A relação do colonizado com a língua foi tema de uma das obras mais importantes da crítica anticolonial, o livro “Peles negras, máscaras brancas”, de Frantz Fanon (2020). Neste livro, especialmente no capítulo “O negro e a linguagem”, Fanon aborda a maneira como o ser colonizado é oprimido pela necessidade de performar o idioma do colonizador da maneira mais colonizada possível. “Falar como um branco” (Fanon, 2020, p. 35) se torna, para o colonizado, um passe para a sociedade, mais do que isso, para um reconhecimento de humanidade. No contracolonialismo, o movimento tem sentido contrário: o sujeito contracolonial nega seu pertencimento à humanidade, nega a língua do colonizador ao mesmo tempo em que se apropria dela (Severo, 2023, p. 119)

As experiências de vida enfrentadas pelas pessoas idosas demonstram a centralização do poder da governança, os Donos do Poder tal como já dizia Raymundo Faoro (2012), o que apresenta-nos na contemporaneidade: as relações de poder enquanto arcabouços ideológicos que são utilizados nos municípios como instrumento de coesão, sendo que, o poder patrimonialista converge-se em gerações de governantes com o poder passado de pai para filho onde se estabelece relações sociais ainda pautadas no contexto da Casa Grande e da Senzala, com o poder concentrado de forma centralizadora nas mãos destes governantes e de seus assessores que não descentralizam as políticas públicas para garantir seu poder de compra e aliciamento do voto.

Os trabalhadores da educação necessitam estar atentos às transformações que ocorrem na composição do tecido social, no qual suas práticas estão imersas. Uma das questões centrais que afligem os responsáveis pela educação de jovens e adultos hoje é a composição das turmas, que expressa modificações da estrutura política, econômica, social e cultural do mundo e da sociedade brasileira. A heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença quase exclusiva de adultos e idosos com fortes referências aos espaços rurais (Carrano, 2005, p. 153).

Entendo que conhecer a realidade social dos alunos atendidos pela escola a partir das características territoriais, municipais, estaduais e federais seja importante essas características nos permitem conhecer a história do Brasil, sua estrutura escravocrata e a luta de classes e a diversidade presente. O diagnóstico nos permite trabalhar com arcabouços teóricos e metodológicos, na realização da análise institucional, situacional e sociocultural acerca dos obstáculos enfrentados pelos estudantes tal como expressado por Ferraro, (1999) junto dívida social do Estado para com as classes populares.

Segundo Bispo dos Santos (2023, p. 74):

“Não existe governo bom para Estado ruim”. [...] Qualquer governo que governar este Estado será um governo colonialista, porque o Estado é colonialista. [...] Qualquer governo de um Estado colonialista será um governo colonialista. É preciso contracolonizar a estrutura organizativa.

Como educadores e profissionais capazes de se contrapor a poderes

instituídos podemos criar possibilidades concretas de resistência e de lutas contra as iniquidades sociais. Entendo que precisamos ressignificar não amenizando conceitos para o entendimento da realidade concreta do contexto social que permite que a violência se aflore. Sabemos que os seres humanos são plurais, os territórios que alimentam vivências e histórias de vida apresentam elementos diversos que nos permitem compreender os significados da vida cotidiana (Heller, 2016), e que cada indivíduo social possui sua história caracterizada por saberes, e que poderes instituídos transcendem a lógica da produção e reprodução das relações sociais e se encontram presentes no Estado.

Na perspectiva de Krenak (2022, p. 38) os humanos estão aceitando a humilhante condição de consumir a terra, já que a vontade do capital é empobrecer a existência e o capitalismo quer um mundo triste e monótono em que operamos como robôs. Quando passamos a não ver mais o mundo com os olhos do colonizador que como classe dominante traduz formas de preconceitos, nacionalismos, individualidade exacerbada, xenofobia, etarismo, racismo vemos possibilidades de re/construção de um universo cultural que nos represente enquanto cidadãos.

Para Bispo dos Santos (2023, p. 36):

Quando ouço a palavra confluência ou a palavra compartilhamento pelo mundo, fico muito festivo. Quando ouço troca, entretanto, sempre digo: “Cuidado, não é troca, é compartilhamento”. Porque a troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebe uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende.

Faustino e Lippold (2023, p. 1) em entrevista para o Nexo Jornal destacam que, “a pandemia de covid-19 explicitou o abismo entre estudantes brancos e negros<sup>12</sup>, compreendemos que esse abismo pode aumentar ainda mais quando ser opta no que concerne ao acesso aos meios necessários para o ensino remoto, o que consideramos que abandonar as pessoas idosas que frequentam a EJA que muitas vezes não tiveram sequer alguma acesso ao mundo digital, caracteriza-se uma forma de colonialismo digital.

Falamos em preço, em vez de valor, porque o tempo de trabalho socialmente necessário empreendido por um trabalhador negro é o mesmo que o de um branco; já seu preço no mercado de trabalho, não. Mais que isso, a experiência colonial nos desafia a equacionar a exploração capitalista para além da simples exploração da mais-valor, como prevista pela teoria do valor. Denise Ferreira Silva retoma os

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/estante-trechos/2023/06/16/colonialismo-digital-a-dominacao-no-ambiente-virtual>. Acesso em 27 mar. 2024.

cálculos de Marx a respeito do valor do linho na Revolução Industrial para direcionar uma reflexão sobre o valor para a exploração escravista, não contabilizada no cálculo do mais-valor. Esse quantum de valor obtido pelo trabalho não pago e não mensurado representa parte fundamental da riqueza produzida na modernidade capitalista. Ainda assim, a máxima cantada por Elza Soares não se desatualizou, e, em consequência, “a carne mais barata do mercado” continua sendo a carne negra, justamente a que mais contribuiu para o enriquecimento humano genérico a partir de sua exploração em estado bruto. Se há uma colonização digital, ergue-se como prioridade a investigação sobre como e em que medida a racialização se presentifica nesse contexto (Faustino e Lippold, 2023, p. 1)

Portanto estamos numa era de colonialismo digital, onde as padronizações sociais e a cultura tecnológica nos é imposta pela lógica dos olhos do colonizador, nos tornamos reféns de uma cultura dominante, a cultura imperialista que disseca vidas que não se encontram preparadas para a dita revolução tecnológica, computadores fazem arte, mas o privilégio do acesso a informatização não é para todos.

Medeiros de Farias (2021, p. 757-758) sustenta que:

A Fundação Lemann é a principal organização que dirige a disputa em torno da definição da pauta social a ser incorporada às políticas governamentais, de forma orgânica, a partir da direção interna do Partido Movimentos Todos pela Educação, da Frente Movimento Pela Base e seus programas e projetos, ao mesmo tempo que de forma direta, seleciona seus prepostos/lideranças talentosas, nas frações da classe trabalhadora e os/as introduz na gestão pública por meio dos estágios ou na direção de cargos públicos, eliminando os obstáculos político-partidários para a implementação de seu projeto de classe (...) No campo do ensino à distância, a Lemann investe desde 2011, na compra, autorização de uso ou apoio financeiro de plataformas de ensino [...] para acesso fácil e rápido às secretarias de educação e às escolas e principalmente ao cardápio de produtos e serviços oferecidos ao poder público, principal cliente do Conglomerado de APH Empresariais Lemann e sócios.

A história cria seus heróis de acordo com a cultura capitalista, ela os cria e os vende formatando um espaço cultural dominado que traduz o nacionalismo e imperialismo dos países de primeiro mundo sobre os considerados de terceiro mundo.

De acordo com Marx (2007, p. 392), a questão é, propriamente, a seguinte. A propriedade burguesa, e muito especialmente a propriedade pequeno-burguesa e mini fundiária continuam a existir associadas entre si, nesse sentido eu não vejo o Teu, mas o Meu; como cada Eu também o vê da mesma forma, entendemos que o egoísmo e o egocentrismo fazem parte desse processo, são conceitos que se voltam ao contexto de privatização que alimenta relações sociais mecânicas e que cobre com sucesso os déficits nos meios de existência e destitui a classe trabalhadora do usufruto dos bens de produção.

O colonialismo digital não é uma nova fase, mas um dos traços objetivos do atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista e representa um largo passo em direção a uma reificação, cada vez mais profunda, da nossa experiência e senso de realidade, elevando a um novo patamar, a objetificação e

mercantilização das relações, das mais simples às mais complexas. Refere-se, em primeiro lugar, à uma nova partilha do mundo que atualiza o imperialismo e o subimperialismo, ao reduzir o chamado Sul global a mero território de mineração extrativista de dados informacionais ou a consumidores retardatários de tecnologia. No entanto, atualiza e viabiliza novas formas de exploração, opressão e controle político, ideológico e subjetivo, a partir de um fenômeno aqui nomeado como acumulação primitiva de dados (Lippold & Faustino, 2022, p. 56).

A história costuma dividir o tempo em épocas distintas para situar como algo que foi aparecendo e se incorporando e hoje fazendo parte dele. A primeira vez que vimos falar de televisão ficamos estarecidos (era uma coisa nova surgindo), hoje ela é tão comum que ninguém mais se admira desse aparelho. O mesmo ocorreu com o celular ele foi surgindo aleatoriamente e se incorporando ao nosso meio. Da mesma maneira percebe-se pelo registro da história quando ocorreu o “descobrimento da América”, isto é o que é registrado como descobrimento, na verdade foi uma Invasão da América sem considerar a existência dos povos originários e na busca de um pseudo humanismo que buscou exterminar fisicamente e culturalmente indígenas e negros. Entretanto, houve na perspectiva do colonizador uma grande expectativa com relação a um “mundo novo”, como seria? O que ia acontecer? O que mudaria na vida dos povos? Permanecia a mesma cultura e os mesmos costumes? E assim sucessivamente o novo veio entrando no mundo.

Nossa resistência é ancestral, é antirracista e contracolonial denunciemos aqui o apagamento simbólico, a invisibilidade e o epistemicídio contidos no racismo para com o povo negro que ceifou e ainda ceifa vidas e destituindo direitos e valendo-se de um projeto de um “mundo novo”. O “descobrimento” desse “mundo novo”, se estruturou por meio da invasão dos territórios pertencentes a povos originários e pelo sequestro das populações do continente africano via diáspora que brutalmente conduziu a força a lógica do colonizador.

Fanon (2022), nos afirma que o intelectual colonizado no mesmo momento em que se preocupa em fazer obra cultural, não percebe que ao mesmo tempo utiliza as técnicas e a língua toma de empréstimo ao ocupante, dessa forma, contenta-se em redescobrir esses instrumentos de dominação que não contém de nenhum modo a marca nacional, mas que lembra estranhamento o exotismo. Desse modo a cultura reproduz a linguagem do colonizador que esfola os lábios do colonizado que tem que assimilar a cultura do ocupante, perdendo seu encorajamento para perseverar.

Assim no que se refere à Educação à distância – EAD, ordenada pelo Estado para a política da EJA, conseguimos perceber que:

Por trás da potência benevolente estão os interesses imperialistas mais sórdidos, articulados por uma ideologia de missão civilizadora, que é a velha ladainha colonialista, tão bem analisada por Fanon e Nkrumah, que foi inicialmente, expandida em prol da salvação de certas almas e a danação do outro, pelo signo da cruz e pelo aço frio da espada, depois pela metralhadora gatling e agora por satélites que visam conectar os novos colonizados digitais, mas ao custo de expropriar e mercantilizar sua vida, dentro da acumulação primitiva de dados... (Lippold; Faustino, 2022, p. 75).

A globalização é figurada nos entrelugares de enquadramentos duplos: sua originalidade histórica, marcada por uma obscuridade cognitiva; seu "sujeito" descentrado, significado na temporalidade nervosa do transicional ou na emergente provisoriedade do "presente. Assim vemos que a globalização não alcançou todo o universo, deixando a margem muitas pessoas que não conseguem alcançar um patamar de renda para se constituir no mundo capitalista, as culturas desses indivíduos são consideradas inferiores e são discriminados nas entrelinhas da busca por melhores oportunidades de vida e a constituição de uma nova vida transitando na migração em lugares diferentes.

Em plena era da globalização hegemônica, os jovens de nossas cidades têm demonstrado a possibilidade de articulação de muitas identidades culturais que não se constituem, necessariamente, em mundos incomunicáveis. À escola impõe-se o desafio de derrubar os muitos muros materiais e simbólicos que foram construídos ao longo da história e que, em última instância, são os principais responsáveis pelas interferências na comunicação entre os jovens alunos, seus colegas mais idosos e seus professores (Carrano, 2005, p. 154).

No entanto, revela-se a ansiedade de unir o global e o local e o dilema de projetar um espaço sobre os vestígios de um sujeito descentrado, fragmentado. Homi Bhabha (2008) nos remete ao arcaico, sobretudo aos aspectos negativos da colonização colocados pela lógica do universo pós-moderno e da cultura confirmando antigas concepções de poder e privilégio de não aceitação ao que é diferente de uma cultura dita dominante e visto como cultura atrasada.

A cada fase histórica, o papel de cada estrutura social assim como seu conteúdo variam. Os meios de difusão também mudam, isto é, a distância entre a emissão de uma mensagem, o desencadeamento de um processo e sua recepção e concretização variam em torno do tempo. É por isso que a sociedade não se distribui uniformemente no espaço: essa distribuição não é obra do acaso. Ela é resultado de uma seletividade histórica e geográfica, que é sinônimo de necessidade. Essa necessidade decorre de determinações sociais fruto das necessidades e das possibilidades da sociedade em um dado momento (Santos, 2018, p. 61).

A opressão que se dá na cultura ocidental referente a colonização do ser, vivemos em países considerados de terceiro mundo em que se predomina uma cultura imperialista, dessa forma a cultura assim é colocada sobre os olhos do colonizador, e esse colonizador tem que garantir seus privilégios. Nesse contexto passamos a não dar o devido

valor a nossas tradições e culturas locais, o que fora passado de pai para filho é considerado ultrapassado no mundo pós-moderno e as tradições locais passam a ser abandonadas.

Segundo Medeiros de Farias (2021, p. 758) os interesses empresariais do capital internacional financeiro:

[..] impõe o conteúdo curricular em todos os níveis da educação, controla as formas de pensar e do fazer docente, delineia o tipo de trabalhador e trabalhadora necessário à relação capital trabalho, sob o ideário de um certo tipo de empreendedorismo e de meritocracia, utilizando-se da aparência progressista do léxico empregado em seus sítios eletrônicos, quais sejam: mudar o Brasil, seleção pública, educação de qualidade, educação pública para todos; divulgado nos veículos de comunicação, pela máquina hegemônica midiática, certamente corroboram, no terreno do consenso e do convencimento, para legitimar as formas de exploração do capital.

Numa obscuridade cognitiva; seu "sujeito" descentrado, significado na temporalidade nervosa do transicional ou na emergente provisoriedade do "presente". O descentramento fragmentado e esquizofrênico [...] que causa certo estranhamento à medida que o capitalismo se defronta com sua persona fragmentada pós-moderna. (Bhabha, 2008, p. 298).

De acordo com Faustino et al. (2024, p. 53):

No Brasil os números de domicílios que utilizam Internet, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE (2021), 90% dos lares brasileiros têm acesso à Internet, seja ela fixa ou móvel. O acesso pessoal considera as pessoas com idade mínima de 10 anos no país, um total 84,7% ou 155,7 milhões de pessoas, acessam à Internet, sendo 57,5% idosos, pessoas acima de 60 anos. Os entre as ferramentas de acesso à Internet o telefone celular é utilizado para navegação em 99,5% dos lares, contra 42,2% por microcomputador e 44,4% por smart tvs. Decorrente do preço acessível dos aparelhos celulares, portabilidade e maior facilidade uso, contudo, as atraentes ofertas de planos de dados de navegação pelas empresas de telefonia móvel que fornecem “gratuidades” para acessos exclusivos nos apps (...). Essa nova forma de colonialismo, segundo Dantas et al. (2022), tem consequências negativas para a sociedade e oferecem grande risco ao direito à saúde no que diz respeito a aspectos como a perda de privacidade, a constante vigilância, e a manipulação do comportamento, principalmente voltado ao consumismo. As perguntas que se podem levantar a partir daqui são: O que será feito com os meus dados? Quem tem o poder (infraestrutura, software etc.) de hospedar e processar os dados? Quais atores acessam quais dados? (...). Quais as garantias de que os dados sensíveis não serão usados contra o cidadão?

Sabe-se que o sistema capitalista em sua estrutura é desigual não fornecendo direitos básicos nem garantia de uma vida melhor. Em contraponto as políticas sociais podem amenizar as **sequelas da questão social**, por intermédio do acesso à educação, saúde, cultura, assistência social, trabalho, habitação e demais políticas. Políticas essas que no contexto neoliberal estão se tornando cada vez mais escassas, o que se deflagra na EJA que o Estado vem deixando de lado, muitas vezes deixando a cargo do setor privado e outras a transformando em educação à distância - EAD.

Iamamoto (2015, p. 21) busca elucidar o significado da *questão social* em tempos de capital fetiche, isto é, as particularidades que assume o Brasil contemporâneo no lastro da formação histórica brasileira, e, compreende que:

A mundialização financeira, em suas refrações no País, impulsiona a generalização das relações mercantis às mais recônditas esferas e dimensões da vida social, que afetam transversalmente a divisão do trabalho, as relações entre as classes e a organização da produção e distribuição de bens e serviços. O resultado tem sido uma nítida regressão aos direitos sociais e políticas públicas correspondentes... Crescem as desigualdades e o contingente de destituídos de direitos civis, políticos e sociais, potenciados pelas orientações (neo) liberais, que capturam os Estados nacionais, erigidas pelos poderes imperialistas com caminho único para animar o crescimento econômico, cujo ônus recai sobre as grandes majorias.

Em concordância ao olhar de Horkheimer e Adorno (1985), a privação à educação se constitui como uma afronta aos direitos humanos das pessoas em qualquer nível e modalidade de ensino, pois “o ‘bloqueio’ da experiência formativa faz com que a prática seja danificada e por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada” (Adorno 1995, p. 203 apud Silva (2019, p. 158).

Silva (2019, p. 158) busca partir da oposição crítica à mera adaptação ao discurso dominante, compreende-se que a concepção educacional crítica pode ser capaz de criar estratégias de ações, planificações e experiências educativas e formativas resistentes contra as formas de dominação, sendo crítica da semiformação, contudo, a difusão e o consumo dos bens simbólicos acionados pela indústria cultural não deixam de ser irônicos, deformando ideologicamente a base do projeto formativo.

O pensamento educacional, numa sociedade de mercados capitalistas, não escapa aos critérios da produtividade. Nesse sentido, a educação, ao ser definida por esses critérios para legitimar-se, precisa seguir a definição da dominação social. Portanto, a transformação das condições objetivas é sempre colocada como uma precondição para uma real transformação da subjetividade. Assim, a experiência educativa, como uma prática que reflete a formação social existente, está inserida nas contradições e nas possibilidades de se alterar a condição histórica em sua continuidade (Silva, 2019, p. 183).

O sistema capitalista possui uma estrutura antidemocrática, esta estrutura define limites insuperáveis para a democracia, pois se coloca num sistema de relações sociais que gira em torno da exploração da força de trabalho, que é considerada por este sistema como mercadoria. Colocando os trabalhadores numa situação de inferiorização estrutural, que necessariamente devem vender sua própria força de trabalho para subsistir, tendo em vista que o Estado neoliberal oprime a classe trabalhadora junto à mercantilização de seus direitos, e as conquistas da C.F. 1988 ficam convertidas em bens ou serviços adquiridos no mercado. (Boron, 1999, P. 21).

Segundo Silva (2011, p. 286):

A própria humanidade está na condição de auto-culpabilidade, conforme as imposições objetivas impostas como determinação da ordem social vigente [...] Essa questão está colocada nos termos de analisarmos com todas as letras a produção material e histórica desta “nova barbárie” como uma categoria dinâmica. Tal perspectiva constitui-se na possibilidade de atualizar a análise de Adorno em suas categorias potencialmente pedagógicas [...]. Nesse sentido, o problema educacional adorniano está intimamente ligado ao problema da formação crítica do sujeito. Por isso, pautar uma reflexão apoiada nas elaborações de Adorno nos remete a necessidade de um diagnóstico crítico da sociedade e da educação. Para Adorno, a educação implica emancipação, que não se reduz ao mero ajuste das pessoas ao instituído.

Dessa forma, compreendemos na história de vida das pessoas idosas que frequentam a EJA os padrões culturais, as relações familiares, sociais e as cronificações sociais que são impostas a trajetória educacional desses indivíduos. Conforme a narrativa a seguir:

Sujeito 1 – Maria: A minha mãe toda vida trabalhou em casa... Nós íamos para a roça ela cozinhava. E meus pai ali do lado da roça também... minha mãe cozinhava, levava almoço pra gente... Naquele tempo o povo não tinha máquina de remenda, sabe? E a gente arrancava aqueles matos com a mão, no meio da planta. Eu lembro que eu tinha... Eu tinha uns 10 anos quando fui pra roça. Daí passou o tempo... E meu pai já começou a adoecer..., bem... daí os meninos já, os meus irmãos foram todos casando... Meus irmãos já são todos casados. O que ficou no lugar do caçula tem 47 anos. Ele tá lá na firma né... Só que ele a mulher dele está ensinando ele. Ele já foi para a escola, mas sabe? Tem coisinha que ele trabalha na empresa, ele tem que mexer com as máquinas, e as máquinas não é mais comum, né? Então ele tem que estudar um pouquinho pra aprender a fazer. E tem um que mora em Londrina, mais é velho, já sozinho, ó. Só, só. É aquele lá que se viu na roça. Lá meu pai o levou pra roça quando tinha 10 anos e a gente ia pra enxada. E não tinha escola, não tinha como vir fazer aqui na cidade..., e não tinha um carro. Hoje em dia, hoje em dia as coisas são tudo mais fácil, né? Hoje em dia só não estuda quem não quer.

A dominação burguesa esfacela qualquer garantia de direitos humanos e, conseqüentemente se fortalece cada vez mais as práticas de exclusão social que se constitui em relação à questão da propriedade, renda e consumo das classes populares, moradia, comunicação e informação. A divisão social das classes passa a ser naturalizada, a exploração, a discriminação e a dominação burguesa estruturam a sociedade que passa a conceber as desigualdades etárias, de gênero, de raça e classe social como naturais mostrando a perversidade do autoritarismo presente na estrutura que compõem a gênese histórica da desigualdade e da diferença compostas de relações privadas fundadas no mando e na obediência.

Sujeito 3 – Anastácio: É, meu pai mudou. O pai foi lá na escola, eu sem estudar, e lê muito. Estudei lá naquela na escola de lá. Estudava lá um mês, dois meses na escola, e o pai, ah, vamos embora. Mudava, para Mauá. Devo ir pra uma aula. E aí,

colocaram de noite e iam embora pra Londrina. Ficava lá pra Londrina, não estudei mais, só trabalhei.

Adorno (2022) interpreta os processos subjetivos como o tempo livre e o que as pessoas idosas fazem com ele, que chances esse tempo livre eventualmente oferece ao seu desenvolvimento. Sabe-se que o ócio na sociedade capitalista é privilégio de poucos, enquanto uns podem enquanto crianças desenvolver suas habilidades intelectuais e específicas a partir de um aparato educacional de qualidade, outros têm todo o seu tempo de infância suprido pela esfera do trabalho, seja ele doméstico, na lavoura, ou urbano. Os papéis sociais são distribuídos na sociedade capitalista e patriarcal em consonância com as especificidades de gênero, raça e classe social.

Segundo Faleiros (2011, p. 48):

É através do pensamento que vamos entender e aprofundar as relações de escravidão, de exploração, de domínio, de tutela num contexto determinado, entendendo o conteúdo particular, ou seja, suas mediações. A relação pai/filho, por exemplo, pode estar determinada pelas mediações da rejeição, da superproteção, da ausência, sendo um desafio para o conhecimento descobri-las na sua particularidade e na sua generalidade, ao mesmo tempo que se implementam ações para transformá-las na correlação de forças em que se inscrevem.

Nesse sentido temos que trazer nessa Tese conceitos relacionados a infância, tendo em vista que os sujeitos/participantes entrevistados apresentam elementos importantes de suas vidas durante essa fase que é primordial para a formação da personalidade humana e que necessita de proteção social integral para garantia dos direitos conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Sujeito 1 – Maria - Eu saí de casa, eu tinha 13 anos. Trabalhei em Apucarana, daí vim aqui em Faxinal trabalhar em casa de família, daí tô aqui no Faxinal até hoje... Eu tinha uma boa relação com meus irmãos, que daí a questão que ficou com meu pai, eles pegavam empreita assim pra fazer, sabe? Ele pegava assim uma fazenda, ia lá e parava semana, fazia o que era, não pedia nada, queria ir de serviço. Daí vinha e fazia uma compra, coitado do meu pai, fazia duas compras, uma pra deixar na casa e outra pra levar. E aí, nós ia inteirando, nós trabalhávamos pra ajudar, interar as coisas que faltavam.

Pois sabe-se que em períodos mais remotos a infância foi tratada por meio de políticas punitivas tal como os Códigos de Menores de 1927 e 1979 que traziam uma perspectiva de culpabilização da infância pela sua situação de vulnerabilidade social e materializavam uma “doutrina de situação irregular” da desproteção social, a criança era considerada como “menor” responsabilizando a infância e suas famílias pelas sequelas sociais vivenciadas pelo desenvolvimentismo, pela autocracia burguesa que privilegiou e econômico

em detrimento do social deixando desprotegida a responsabilidade do Estado em relação a educação dessas crianças.

Segundo Silva e Furlan (2023, p. 93):

Ao dirigir o olhar para as infâncias e as crianças, particularmente para as infâncias e crianças negras, é possível perceber que, muitas vezes, elas são inseridas em um contexto social e educativo que marca um modelo de infância e de ser criança distante das crianças reais e plurais. Há certa invisibilidade em relação às crianças negras que vivem e convivem com todos os tipos de situações e contextos, em diferentes territórios culturais, econômicos, educacionais, afetivos etc. A padronização do ser criança se revela nas atividades de prontidão que são usualmente reproduzidas, principalmente quando se trata de trabalhar a identidade e a estrutura corporal do ser humano e logo vem a pergunta, pelas crianças, que não se pode calar: “Professora, é para pintar de cor de pele?”. A “cor de pele” tornou-se uma cultura de representação da “pele” do ser humano revelada pela cor rosa ou salmão claro (Silva & Furlan, 2023, P. 93).

Nesse cenário, a liberdade é modelada pelo mercado que consome as pessoas enquanto fetiche da mercadoria numa época de integração social tornando mais difícil ter aportes para inclusão social e estabelecimento das formas de “matar” o tempo por meio da leitura, da compreensão e do combate à alienação. São tempo em que a barbárie se faz presente e “o encantamento das pessoas se atenua e as estão ao menos subjetivamente convictas de que agem por vontade própria, essa vontade é modelada por aquilo de que desejam estar livres fora do horário de trabalho” (Adorno, 2022, P. 97-98).

Marx, entendeu os dois tipos de trabalho, o concreto e o abstrato. O trabalho que produz o valor de uso é o trabalho concreto. O trabalho que produz valor é o abstrato. Para o autor o valor de troca consiste na relação de troca a mercadoria expressa sua relação de valor. Portanto se a força de trabalho não se transformar em mercadoria não serve para o capitalismo. O capitalismo só existe se puder ser trocado por força de trabalho. A única mercadoria que cria um valor é a mercadoria força de trabalho (Marx, 1974).

Segundo Hamraoui (2014, p. 23):

o trabalho vivo se opõe ao trabalho abstrato e ao trabalho alienado, signos de um empobrecimento da vida que favorece a cooperação, fundamento do sistema de produção capitalista [...]. Nessas três configurações, a vida é atingida no coração da atividade de trabalho. A única coisa que muda, de uma época a outra, é a natureza desse impacto.

O Estado é o comitê executivo da burguesia que irá operar para propiciar as condições necessárias à acumulação capitalista e à valorização do capital (Netto, 2011, p. 26). Neste sentido irá atuar na preservação e controle contínuo da força de trabalho, deixando claro sua necessidade de mantenedor do contingente exército industrial de reserva, onde quem não possui condições de obter acesso ao mercado se tornam invalidados pela conjuntura.

Neste contexto o sujeito 1 - Maria, nos narra fatos ligados à sua vida conjugal, seu trabalho cotidiano e sua relação com sua filha, e que, apresenta aspectos de exploração, pois numa sociedade capitalista as relações sociais familiares, também se perfazem em relações mercantis, onde predomina a alienação.

Sujeito 1 – Maria: Tenho uma filha, mas é em namoro, a gente não casou... a minha filha é meu braço direito, porque **ela me ajuda muito**... Ela é professora da academia ... **Eu trabalho pra ela**, ela me ajuda muito, agora quando eu preciso ela me ajuda, se eu preciso de dinheiro, **se eu preciso de dinheiro ela me adianta. Aí faz, vai fazer 4 anos que eu trabalho pra ela**. Em 3 dias eu trabalho há 15 anos para uma família, daí na quinta eu trabalho para a ..., aquela que era da educação que agora saiu... Na terça eu limpo a igreja do centro, Centro Espírita. Eu não tenho dia nenhum não meu filho (risos). Trabalho bastante, só o domingo mesmo (risos)... A minha filha me apoia muito. Ela fala mãe preste atenção. Até que ela fala assim, que mais pra frente, agora é que tá meio apurado. Mais pra frente, ela vai pagar um professor, uma professora particular pra mim, pra mim, pra ele me ensinar a ler mais rápido, né? Que aqui na EJA a gente vai aprender, mas vai tempo, né? Ler mais desenho, mais, né? E aí é mais pra frente, ela fica falando, ah, a mãe vai estudando lá. Mais pra frente, nós vemos (risos)... Ela, a minha menina, ela fez faculdade, né? Estudou bastante. A minha filha estudou aqui nessa escola... Nunca reprovou, nunca, nunca, nunca, nunca. Nos trazia, eu trazia ela também. Daí eu morava lá em cima, lá nos conjunto, naquele tempo não tinha circular, não tinha nada... Eu vinha trazer ela na escola, no dia cedo, eu fazia as despesas e minha mãe pegava tarde. Eu trabalhei 10 anos no Dr... Nesse tempo. Ela era pequena, ela tinha 7 anos (grifo nosso).

Nessa sociedade pessoas idosas mulheres fazem um trabalho sem garantia de previdência social, e como são vistos como improdutivos. À ideologia dominante trabalha na consciência dos indivíduos inculcando nos seres sociais a capacidade de “pensarem em serem independentes” privatizando as relações sociais, tão privadas relações que em muitas situações filhos de pessoas idosas depois da idade adulta poderão pensar somente em si, (Badinter, 2011).

Marx e Engels (2007) consideram que a divisão do trabalho se baseia na divisão natural do trabalho na família e nesse contexto a sociedade se divide em diversas famílias opostas, separadas, iludidas pelo processo de alienação capitalista. Desse modo, considera-se em a distribuição desigual, tanto quantitativa, quanto qualitativamente do trabalho e seus produtos.

Segundo Lélia Gonzalez (2020, p. 149), a mulher afro-latino-americana são atribuídos papéis como o de “negra é para trabalhar” para a autora atribuir tais papéis as mulheres negras e pardas é abolir a sua humanidade, sendo que, seus corpos são vistos como corpos animalizados e dessa maneira se verifica a superexploração socioeconômica.

Farias & Furlan (2024) compreendem que entre essas questões intermitentes o que podemos fazer enquanto educadores conscientes da realidade que nos cerca e nos desafia, projetando possibilidades para criamos estratégias de ação capazes de fazer a

diferença na trajetória educacional dos educandos que atendemos. O capitalismo não se encerra apenas na direção da dimensão do lucro e da mercadoria e, existe uma categoria que não podemos negar, ou seja, a subjetividade e, por ela conseguimos materializar e compreender a esfera que abrange os direitos que estão vinculados ao direito à educação de qualidade. Na defesa intransigente do direito à educação pública, laica e de qualidade, precisamos considerar o existente, pois quando negamos a subjetividade naturalizamos os rótulos e estereótipos que a sociedade elabora a partir do sistema capitalista (Adorno, 2021).

Podemos entender a questão do não acesso dos estudos as meninas e meninos, tal como que não tiveram como acessar em sua infância, a partir da privação do direito à educação e de um Estado que a nega de determinadas e determinantes formas de direitos básicos para o povo, o que se constitui como uma afronta aos direitos humanos.

A discriminação interseccional é particularmente difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo, de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação. Por ser tão comum, a ponto de parecer um fato da vida, natural ou pelo menos imutável, esse pano de fundo (estrutural). É muitas vezes, invisível. O efeito disso é que somente o aspecto mais imediato da discriminação é percebido, enquanto a estrutura que coloca as mulheres na posição de perceber tal subordinação permanece obscurecida. Como resultado, a discriminação em questão poderia ser vista simplesmente como sexista (se existir uma estrutura racial como pano de fundo) ou racista (se existir uma estrutura de gênero como pano de fundo). Para apreender a discriminação, como um problema interseccional, as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação (Crenshaw, 2002).

Acreditamos que sem o racismo, capitalismo e o machismo que se interseccionam com o etarismo o capitalismo acaba, porque o capitalismo depende das desigualdades, da separação dos grupos sociais e sobretudo da opressão. Quando interseccionamos esses conceitos vemos que os grupos sociais sofreram opressões de maneiras diferentes, sem hierarquizar, contudo, quando mais tenham características diferentes do que a sociedade considera como “normal” os indivíduos sociais sofreram mais impactos que acarreta mais barreiras para serem superadas o que impacta na escolarização.

Saffioti (1987) nos dá subsídios para entender que o poder do macho se sustenta na exploração das mulheres brancas, do homem negro e das mulheres negras pelo homem branco rico o paradigma heteropatriarcal normatiza a vida das mulheres, pois a classe dominante mantém o privilégio entronizado pelo homem branco que dissemina sua ideologia patriarcalista mantendo os outros atores sociais sobre seu domínio econômico e político. Nesse contexto às mulheres pauperizadas cabem obedecer às regras e normas de um sistema paradigmático opressor, moralista e condutor de desigualdades sociais, vinculadas a gênero,

raça e classe.

Analisando o Brasil do XVIII e XIX a partir da concepção de Silva (2019, p. 69), entendemos os aspectos do racismo e dos preconceitos materializados às mulheres negras, pois as mesmas, nunca possuíam o direito de ter seus filhos consigo. Quando permitido estes eram posse, uma mercadoria, assim como sua mãe que poderia ser explorada pelo sistema escravocrata da maneira em que seu dono achasse útil. Com a tradição eurocêntrica de um pensamento que foi se difundindo nos contextos sócio-históricos enquanto produto de verdades absolutas - sobre as quais as mulheres negras e suas histórias de vida em múltiplas determinações foram apagadas -, as violências sofridas e todos os efeitos perversos da escravidão repercutem ainda hoje sobre a vida dos negros, especialmente em relação à trajetória da mulher negra e a concepção de maternidade africana (Farias, 2020, P. 81).

Fazendo uma confluência com a contemporaneidade, sabe-se que nas funções das mulheres em geral no mercado de trabalho predominam as voltadas ao cuidado e atenção diária e cotidiana aos outros e como fica a vida dessas mulheres? Elas são normatizadas a esquecerem muitas vezes de sua vida em prol do cuidado com os outros, seja com familiares, seja com patrões, que ainda vivem no tempo da casa grande e senzala, que determina seus desejos e vontades ao outro. São resquícios do período de sequestro e escravização das mulheres negras, sendo que o sujeito 1 – Maria e o sujeito 2 – Isabel se identificam como idosas mulheres de cor parda.

Silva (2019, p.149) possui uma particularidade em relação a sua pesquisa analisada a partir do contexto brasileiro sobre a maternidade negra por meio da obra, Um defeito de cor, da escritora Ana Maria Gonçalves. Entendemos assim, que a “mãe preta” no Brasil é alçada a condição de mito, relacionando que a sociedade apresenta ainda uma visão escravocrata dessa questão social, essa mulher que surge nas mentes racistas como símbolo da “fidelidade incondicional” e do “servilismo absoluto à classe senhorial”, interpretada pela sociedade com uma mulher que “apesar de terem lhe retirado a convivência familiar com o filho (Farias & Furlan, 2022; Farias, 2020).

Bispo dos Santos (2018, p. 9) parte de uma perspectiva contracolonial compreendendo a partir da seguinte narrativa:

[...] não discordo de quem trabalha com a imagem da cicatriz da escravidão. Entretanto, não trabalho com essa imagem, trabalho com a imagem de quem venceu. **Mesmo que queimem a escrita, não queimam a oralidade, mesmo que queimem os símbolos, não queimam os significados, mesmo que queimem os corpos, não queimam a ancestralidade. Porque as nossas imagens também são ancestrais (grifo nosso).**

Sobre esse prisma o sujeito 2 – Isabel declara em sua narrativa que teve que trabalhar em indústria depois de seu pai falecer, mesmo sendo criança/adolescente e o sujeito 1 Maria que aos 13 anos teve que sair de casa para trabalhar como doméstica em casas de

família, residindo em um quarto na casa dos patrões.

Sujeito 2 – Isabel: Porque eu precisava trabalhar. Daí eles aceitavam. Tinha essa possibilidade de aceitar. O dono da fábrica, era muito amigo do meu pai. Eu posso falar essas coisas, né? ... Era muito amigo do meu pai. Então, quando meu pai faleceu, a gente tava se batendo sem trabalho. Daí, minha mãe foi lá e falou com o Sr. Geraldo. O Sr. Geraldo falou, não, **só que eu não posso registrar. Ela vai trabalhar lá no fundo, no macarrão, a gente vai ensinar ela tudo e não posso registrar porque ela é muito nova né... (grifo nosso).**

De acordo com o E-Journal USA, sobre a Meta de Desenvolvimento do Milênio, dos cento e noventa e seis países do mundo, estimava-se que trinta e um podem não alcançar a paridade de gênero nos índices de matrícula no ensino fundamental, que teve prazo final previsto para 2015.

Os países com os menores padrões de vida e os índices mais altos de analfabetismo costumam ser os países que não fornecem educação para suas meninas. [...] Além disso, a falta de acesso à educação pode acompanhar uma menina por toda a sua vida; dos mais de 700 milhões de adultos analfabetos do mundo, dois terços são mulheres.

Se, atualmente, a questão de gênero se mantém dominante, privilegiando homens brancos e ricos, analiticamente se afere que as idosas mulheres sofreram, no decorrer de todo seu tempo, o ápice da violência de gênero a partir do acirramento do paradigma patriarcal representado, muitas vezes, nas formas de autoritarismo e conservadorismo das relações familiares.

A singularidade cultural brasileira traduziu a legitimidade de afirmar “[...] que se vive a lei do pai” (Saffioti, 2004). A sociedade produz estereótipos culturais, conduzindo e encarregando as mulheres da educação dos filhos, dos cuidados e tarefas domésticas que não são valorizadas pela sociedade do capital. Esses conceitos colocam em evidência interpretações sobre o sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as possibilidades da mulher enquanto autonomia e emancipação.

Sujeito 1 – Maria: Se nós fomos criados assim, o meu pai era assim, eu estou pedindo que criassem as famílias assim, com um nível de educação, sabe? Com o respeito... Que nem nós, nós moramos em uma casa somente de mulheres. Eu falo, às vezes vai alguns amigos que a gente conhece, eu já falo. Eu falo que eu gosto de conversar com todo mundo, brincar, só que no respeito. Mas tem... Às vezes por ser uma mulher sozinha, às vezes por falar, ah, aquela lá mora sozinha, não, mas esse tipo de coisa, não. Eu gosto de conversar as coisas para entender, não sei, somos três mulheres. Às vezes é aquele... É que nem um moço que falou lá em casa. É, mas por que vocês não arrumam um namorado? Eu falei, mas não estamos pensando nisso não, né? Tá bem, cada uma tem o seu serviço, cada uma vai com o seu serviço na sua hora, uma chega antes, uma chega depois, é assim. A minha irmã, ela sai 7h40, chega 8h da noite. E eu saio 7h20, chego 5h20. E a outra menina sai dez, faz sete, chega cinco e já é, é assim, nosso ritmo. Só que a minha irmã não trabalha no sábado. E a menina lá também, eu trabalho até cedo no sábado, sábado, e hoje eu tenho só

domingo, no sábado eu trabalho, que nem uma segunda-feira. E daí, finalzinho de semana, eu fico muito de caseira. Esse ex-patrão meu, eu fico de caseira. Daí eu não durmo na minha casa. Durmo na casa dele. Ele foi para a Espanha, eu dormi 12 dias. Não é que aquele amigo me abandone a casa e vá lá na casa outra. Só que esse me tem eu como nem família. Ele me deu 600 reais, trouxe um presente da Espanha pra mim, ele me tem como família... Só que é perigoso, porque não é a gente. Você ficar numa casa lá tudo cheio de carro, coisa... E eu só confio no senhor lá, porque...

Tal condição expressa a vulnerabilidade em que se encontra as mulheres idosas, dada pela perda da capacidade laborativa e/ou pela ausência de outra fonte que não seja a aposentadoria de um salário-mínimo.

Conforme pesquisa realizada pelo Instituto de Estatística e Geografia (IBGE), em 2010, entre os idosos brasileiros, 9,1% encontravam-se nessa condição e, destes, 82,9% eram mulheres. “Essa ‘vulnerabilidade’ está provavelmente mais associada ao baixo status das mulheres no passado que ao efeito da idade. Isto fica mais claro quando se observa que 73,2% das mulheres sem rendimento são cônjuges.” (Brasil, 2012, p. 11-12).

Em nível doméstico, poucos países cumpriram a tarefa de garantir que os danos interseccionais pudessem ser efetivamente remediados. Apesar disso, relevantes tratados sobre a discriminação exigem que os países signatários proponham uma legislação nacional que aborde tanto a discriminação racial quanto a de gênero. Se os mecanismos nacionais não são capazes de tratar desses problemas interseccionais, as mulheres marginalizadas não podem receber toda a proteção a que teriam direito. Portanto, países que não fornecem soluções para a discriminação interseccional não cumprem totalmente suas obrigações (Crenshaw, 2009, p.186).

O que observa-se nos relatos de vida do sujeito 2 – Isabel, que só foi ter direito à pensão/aposentadoria depois de ser marido vir a falecer e a materialização do vida do sujeito 1 – Maria que trabalha até hoje em casa de família e ainda não conseguiu acesso a aposentadoria, tendo em vista que a regra para o Benefício de Prestação Continuada – BPC, da política de assistência social é ser idoso, mas ter 65 anos de idade, e o tempo de contribuição dela não é condizente com as regras do sistema de previdência social brasileiro.

Segundo Camarano (2020, p. 4175):

Se morrem todos os idosos, cerca de 31 milhões de pessoas não idosas terão a sua renda mensal per capita reduzida de R\$1.491,20 para R\$1.041,40, desde que não haja perda na renda do trabalho dos não idosos. Neste caso, a renda do trabalho passa a ser responsável por 85,4% da renda desses domicílios, num momento de alto desemprego e redução dos rendimentos do trabalho. Como se viu, em 21,2% dos domicílios brasileiros, no mínimo 50% da sua renda dependia da renda dos idosos. A renda mensal per capita desses domicílios era de R\$ 1.772,2. Se esses idosos morressem, o rendimento médio per capita cairia para R\$ 529,2. Ou seja, o impacto seria muito grande, uma redução de quase 75% que afetaria cerca de 12,1 milhões de pessoas, sendo 2,2 milhões com menos de 15 anos e as tornaria também muito dependente da renda do trabalho dos não idosos, 83,2%. A outra categoria é composta pelos domicílios que contavam apenas com a renda dos idosos, que representavam 18,6% dos domicílios brasileiros. A morte desses idosos levaria a que

cerca de cinco milhões de pessoas não idosas ficassem sem nenhuma renda, já que não contavam com a renda do trabalho e/ou de outra fonte.

Então, mesmo tendo trabalhado desde suas infâncias, vemos pessoas idosas ainda sem o direito à previdência social, tendo que se desdobrar em suas velhices para garantir sua auto sustentabilidade, ainda que, quando são aposentadas, e mesmo quando não são, auxiliam suas famílias nos processos de vivência e de manutenção socioeconômica de suas vidas. Não é raro a pessoa idosa que é a provedora principal no quesito socioeconômico de suas famílias, elas mantêm suas famílias com suas aposentadorias e/ou com a renda e seu trabalho, o que se torna viável dizer que hoje os idosos são fundamentais para garantia da manutenção e sustentabilidade de suas famílias (Camarano, 2006, 2020). E essas pessoas idosas encontram forças entre suas resistências e superações de vida para frequentar a EJA contemplando uma vida melhor para si.

Em relação a infância vivenciada pelas pessoas idosas da EJA.

Sujeito 1 – Maria: Ah nossa infância foi ruim nós morava no sítio, nós não estudou não tinha escola, ih era complicado, por isso que hoje em dia em minha família ninguém estudou sabe, nos morava num lugar deserto sabe? Nós não moramos na cidade, nós moramos no sítio...

Ao analisarmos o relato do sujeito 1 – Maria podemos salientar que encaminhar crianças o âmbito escolar proporcionava um ônus, nem sempre possível de ser arcado pela família e as meninas eram as mais prejudicadas tendo em vista o paradigma patriarcal, em específico, as pobres, em um cenário onde as políticas sociais para a educação, ainda hoje, são escassas e realmente não havia possibilidade de acesso e nem a existência de escolas próximo a residência de Maria, conforme ela nos relata.

Maria nos revela memórias de sua infância lamentando-se por não residir na cidade, de forma que esse lamento salienta o preconceito contra o homem, a mulher e a criança do campo, lembrando-se que seus irmãos também não puderam concluir acessar os estudos na infância, diante de um cenário em que políticas sociais para educação eram praticamente inexistentes.

Observa-se nos relatos orais do sujeito 2 – Isabel que do franco desmonte, nas últimas décadas, o paradigma patriarcal foi o que orientou inúmeras gerações de mulheres, que hoje se apresentam com mais idade, submetendo-as à domesticidade, à repressão social, inibindo-as quanto à escolaridade. Tais condições fizeram com que essas mulheres, já idosas, tivessem diferentes trajetórias e experiências de vida. (Motta, 2011). Assim, quase sempre as famílias as remetiam para uma situação de trabalho doméstico, quando não o trabalho braçal.

Sujeito 2 Isabel: Ó, meu pai, eu vivi poucos anos com ele, né? Porque ele faleceu. A minha mãe, ela era... Ela criou sete filhos praticamente sozinha. Quando meu pai morreu, meu irmão tinha dezessete anos, o mais velho, né? Minha mãe criou nós tudo. Assim, ela queria que nós fizéssemos todas as coisas certas. Se pra ela tinha que ser errado, nada. Trabalhar, nós começou a trabalhar desde 12 anos. Os meninos, homens mais novos, as meninas com 12. Aí a gente trabalhava, né?! Porque precisava, né, trabalhar pra ajudar em casa. Somente meu irmão mais novo frequentou escola, os mais novo.

Neste sentido o capitalismo tem como base a dependência dessas relações, assim como dos benefícios do trabalho produzido e desenvolvido pelas mulheres – o trabalho produtivo, realizado pelas mulheres, é naturalizado na sociedade e invisível na economia. (Marcarini; Méndes, 2014). Tal visão social se justifica pela invisibilidade das tarefas femininas enquanto fator considerável para o sistema capitalista, isto é, as tarefas de cunho feminino são colocadas na condição de secundárias e terciárias para o sistema, que se mantém aliado as opressões da ordem patriarcal de gênero.

Segundo Ailton Krenak (2022, p. 100):

As crianças em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas enquanto embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos – o que é muito mais interessante do que inventar futuros.

Ferraro (2008) destaca em sua análise a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente, entretanto, para o mesmo ser efetivado a partir da integralidade dos direitos de alunos das classes populares, o Serviço Social trabalha com a mediação, contradição e totalidade, para que o projeto político-pedagógico escolar abranja os aspectos inerentes à interdisciplinaridade a partir do atendimento social aos alunos, contrapondo-se a perspectiva clínica, tendo como objeto de intervenção e estudo a educação e as expressões da questão social que surgem multifacetadas, excluindo uma grande parcela crianças e adolescentes da possibilidade de aprender.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um instrumento de exigibilidade, como profissionais/educadores éticos buscamos interpretar a realidade social, as contradições e mediações necessárias para que no atendimento a alunos e suas famílias possamos sair de lógicas reificantes, a partir do que está instituído e cristalizado junto às relações de poder institucional. Nosso saber deve dar horizonte para que não reproduzamos a exclusão escolar que muitas vezes pode se encontrar nos aspectos que remetem culpabilização e a criminalização das classes populares. A aprendizagem escolar pode ser ressignificada e o fracasso escolar, socialmente produzindo, pode ser superado.

Assim, podemos superar o fracasso escolar na compreensão dos aspectos

inerentes a nossa postura de mediação com nossos alunos, junto às singularidades, e as particularidades da comunidade escolar em que atuamos, para chegarmos o mais próximo da totalidade. Compreendermos a diversidade, a pluralidade e a importância de protagonismo dos alunos e sua vida escolar em territórios inerentes classes populares e áreas rurais, a partir de suas leituras de mundo, que junto à classe escolar compreenderão a superação de situações problemas embasadas pela consciência, coerência e competência do profissional/educador que se articula pela via da educação para todos, para que a sala de aula materialize sonhos e criticidade, tal como na música de autoria de Rita Lee e Tom Zé do álbum da banda Os Mutantes (1969):

Astronauta libertado  
Minha vida me ultrapassa  
Em qualquer rota que eu faça  
Dei um grito no escuro  
Sou parceiro do futuro  
Na reluzente galáxia

Música essa, tal como o enredo retrata o futuro, e as contradições a serem superadas, provocando para o entendimento dos sentidos do Brasil, da superação de preconceitos e juízos de valor e das determinações do fracasso escolar para população do campo. Nesse sentido aqui não podemos deixar de abordar sobre os aspectos políticos sociais da infância, adolescência e da família no contexto neoliberal, uma doutrina que se vincula ao sistema capitalista reduzindo a função do Estado o acesso às políticas sociais públicas.

Antes do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Brasil adotou os Códigos de Menores, sendo o primeiro em 1927 e o último implantado em 1979, que tinham uma ótica punitiva em relação às crianças e adolescentes considerados abandonados, numa prática que responsabilizava as famílias das crianças pobres por condições que advinham do não cumprimento do Estado em fornecer, o acesso a serviços básicos. A ausência de uma estrutura básica fornecida pelo Estado dificultou, assim, o acesso ao direito à educação e convivência familiar e comunitária, tendo em vista que alguns das pessoas idosas entrevistadas não puderam conviver com suas famílias durante a adolescência, trabalhando em casa de famílias (Farias, 2020).

Essa situação que foi intensificada culpabilizando às crianças e adolescentes por sua situação de vulnerabilidade, notadamente os indivíduos negros e pobres, o sistema de proteção para crianças e adolescentes das classes populares, que se encontravam pauperizadas,

diante de um Brasil que produzia o progresso para a burguesia e a desigualdade social contida nas expressões da questão social como a fome, o abandono escolar, a exploração infantil e as desigualdades sociais, que são frutos do próprio modo de produção capitalista e não da carência cultural da população.

Apresenta-se um modelo de Estado em que crianças não estão alfabetizadas, com baixa autoestima. O acesso e permanência na escola devem ser trabalhados por nós educadores, no sentido de combater a lógica tecnicista da educação, ou seja, há que custo os estudantes atualmente ficam na escola? Por isso a necessidade de interpretarmos a frequência escolar, e as tensões que se intensificam na escola a partir de alunos vistos ainda muitas vezes como o “aluno problema”. Carolina Maria de Jesus (2014, p. 29) na obra *Diário de uma favelada*, nos dá subsídios para compreender a vida e os desafios enfrentados por pessoas que não tiveram acesso à escola. “Eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: Faz de conta que eu estou sonhando” (Jesus, 2014, p. 29).

Podemos destacar esse pensamento referente ao Sujeito 3 – Anastácio que lembra vagamente de sua infância e ao final da conclusão de seu pensamento, diz que seu trabalho catando recicláveis “é feio”.

11 DE DEZEMBRO ... Comecei queixar para a Dona Maria das Coelhas que o que eu ganho não dá para tratar os meus filhos. Eles não têm roupas nem o que calçar. E eu não paro um minuto. Cato tudo que se pode vender e a miséria continua firme ao meu lado. Ela disse-me que já está com nojo da vida. Ouvi seus lamentos em silêncio. E disse-lhe: — Nós já estamos predestinados a morrer de fome! 13 DE DEZEMBRO ... A nortista começou queixar-se que os seus filhos vão voltar para o interior porque não encontram serviço aqui em São Paulo. Vão colher algodão. Fiquei com dó da nortista. Eu já colhi algodão. Fiquei com dó da nortista (Jesus, 2014, p. 142-143).

Neste contexto a infância tem que ser preservada, mas também, a velhice digna está assentada nos direitos da personalidade humana e de cidadania, para isso destacamos o Estatuto da Pessoa Idosa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos que remeta a importância da pessoa idosa ressignificar e reconduzir sua vida a partir dos estudos da aprendizagem pedagógica e social que movimentam a sociedade para sua evolução histórica.

Sujeito 1 – Maria: Por que sabe o que que acontece?... Quando nós morávamos lá na fazenda, tinha um Mobral, né? Naquele tempo o povo falava em Mobral, né? Daí nós entramos. Daí meu tio também estudava, daí me levaram as crianças. Daí uma menininha pegou uma ramona da outra. Daí na brincadeira das meninhas, se acabou em morte. Daí meu tio pegou e sovou o rapaz lá, deu que o rapaz foi na casa, pegou a arma de fogo e esperou ele na estrada. Daí nós não estudou mais, a mulher (professora) ficou em choque. Aí nós só estudamos uma semana, uma semana. Se não tivesse tido isso lá, meu filho nós tinha aprendido, a mulher entrou em choque.

A professora era muito boa.

O Movimento Brasileiro De Alfabetização – MOBRAL foi criado durante a Ditadura Militar (1964-1985) pela Lei nº. 5.379 de 15/12/1967, segundo José Paulo Netto (2008) no período do golpe militar houve um enquadramento do sistema educacional, sendo essa política integrante e elementar do regime autocrático burguês. A partir do golpe de 1964, a ditadura militar pela autocracia burguesa pretendeu devastar a cultura nacional pelo seu projeto de “modernização conservadora no mundo da cultura” (Netto, 2008).

Patto (1999), compreende que a modernização está presente no projeto educativo do Brasil desde a Primeira República, desde a ligação dos ideais do liberalismo e sua compatibilidade com o racismo, perspectiva conservadora do aluno anormal, ao aluno problema, que remete a culpabilização dos indivíduos e a criminalização da pobreza, e que a nosso ver, apontam para o êxodo rural e nos anos de 1970 e 1980 a família brasileira se encontrava perdida na cidade grande, os ciclistas, os carros quase passam por cima deles, o individualismo é exacerbado, é enfático. Para Netto (2008, p. 52):

Na sistemática busca do controle do “mundo da cultura”, a autocracia burguesa procurou integrar a sua política cultural ao sentido global das suas políticas sociais (especialmente às suas políticas educacionais e de comunicação social). Mas a intenção e estratégia equalizadoras nunca asseguraram a inteira administração do “mundo da cultura”: alimentadas pelas tensões entre a sua própria dinâmica e as exigências da autocracia burguesa, potenciadas pela resistência democrática e pelo movimento popular, as colisões e contradições entre o regime autocrático e o “mundo da cultura” jamais foram erradicadas.

Esse processo se deu no sentido e erradicar as experiências democratizantes que estavam se desenvolvendo a partir de 1968-1969, e é marcado pela intervenção de um modelo de política educacional com o sistema institucional de ensino aplicado conforme as exigências do mercado de um projeto tido como “modernizador”.

Nesse âmbito o enquadramento teve o objetivo de implementar praticamente a destruição dos instrumentos organizativos do corpo discente, promovendo um clima de intimidação no corpo docente, movimentos e instituições que ensaiavam alternativas propensas a democratizar a política, o sistema e os processos educativos vinculados às necessidades de base de massa da população. Esse processo culminou contra os avanços e conquistas das forças democráticas e populares que até então vinham se acumulando trazendo uma obscuridade a política de educação (Netto, 2008).

A autocracia burguesa se volta no sentido da inserção do processo de privilégio ao grande capital, promovendo uma refuncionalização do sistema educacional que operou no tratamento dos diversos graus e modalidades de ensino obstaculizando a educação

para adultos e interferindo no mundo da cultura de forma a extinguir possibilidades de conscientização, criticidade e organização das classes populares. Entretanto a cultura sempre apresenta resistências e é a partir dela que a sociedade se redemocratiza.

Para Gadotti (2011, p. 43):

O MOBRAL foi concebido como um sistema que visava basicamente o controle da população (sobretudo a rural). Em seguida com a “redemocratização” (1985) a “Nova República”, sem consultar os seus 300 mil educadores, extingue o MOBRAL e cria a Fundação Educar, com os objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o MOBRAL dispunha. A educação de jovens e adultos foi, assim, enterrada pela “Nova República” e o autodenominado “Brasil Novo” (1990) do primeiro presidente eleito depois de 1961, criou o PNAS (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), apresentando com grande pompa publicitária em 1990 e extinto no ano seguinte sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado.

A educação popular pode ter a orientação de libertação e conscientização com o objetivo de estimular as potencialidades dos sujeitos de direitos, podendo-se chegar ao questionamento para mudanças estruturais mais profundas. Entretanto pode-se ter o sentido de orientação para integração dos indivíduos a sociedade capitalista e ainda uma orientação nacional desenvolvimentista visando a implantação do capitalismo nacionalmente e popularmente (Wanderley, 1985).

Para Tonet (2005, p. 141):

É preciso, contudo, ter claro que a formulação de uma consciência revolucionária não é apenas uma questão subjetiva, senão também objetiva. Ou seja, a posição ocupada na estrutura produtiva é também um elemento de fundamental importância na formação daquela consciência, na medida em que ela conecta imediatamente a subjetividade ao que há de decisivo na objetividade. Com a distinção acima, então, ficam estabelecidos com precisão, no plano essencial, as possibilidades e os limites da atividade educativa.

Existe, desse modo, a necessidade de estabelecer uma análise da realidade social, entendendo como conjunto dos direitos de personalidade, temas avançados de cunho social e humanizador em relação à pessoa idosa, visto que esses direitos perfazem na constituição dos sujeitos singulares-plurais, onde podem materializar suas experiências a partir de suas leituras sociais da realidade da vida cotidiana, que pode estar vinculada a justiça social e a equidade, ou então, ao conservadorismo voltado a personalidade autoritária que conduz a injustiça social e ao estigma rotulando as pessoas idosas que frequentam ou frequentaram a EJA.

Sujeito 3 – Anastásio: Estudei, mas não consegui passar, porque eu sofri acesso, um ano..., mas a gente tinha estudado e esquecia tudo. Bom, vamos ver agora, se eu consigo afirmar, né? Agora, graças a Deus, estou indo bem, eu gosto disso. Eu trabalho em servente de pedreiro, trabalho de pedreiro. É, só... Quando tem... agora o meu serviço agora é mexer com reciclagem. É feio.

Defendemos aqui o verdadeiro respeito as diferenças sociais, tendo a liberdade humana como valor ético central, pois precisamos fortalecer a família vista com centralidade nas políticas públicas. Vejamos isso como fundamental para a EJA a partir das contribuições dos vários sentidos e multiplicidades sujeitos pessoas idosas que hoje recebem e perfazem o atendimento educacional na EJA. As políticas sociais devem se articular a partir desse propósito, no sentido de proporcionar o acesso a garantia de direitos das pessoas idosas na EJA e o professor, como outros profissionais da rede de apoio - tal como, (assistentes sociais, pedagogos, psicólogos) visando estimular as potencialidades dos educandos para sua conscientização e participação social, problematizando de forma a potencializar de modo a trincar aos poucos a estrutura.

Sujeito 3 – Anastácio: Meu irmão estudou ele sabe tudo, o Davi. O Davi, ele estudou e... Até o pai fala que ele é muito bocudo, ele gosta de se criar muito com os homens, com os policia, agentes, né? Então, esse aí, o pai não... É que é ser sabido, mas, enfim, vai no ponto que... Que não dá certo, ficar boquejando com polícia, esse coisinha aí. Não vira, né? Tem que respeitar, né? Ele é assim, né? É bom, mas ele é muito bocudo, né? Ah, eu não sei. Acho que até quarto, sexto, quase. É. Mora ali na Vila Nova, né? Acho que foi até o sexto, ou quarto, mas é o jeito Ele tem, o Davi tem cabeça boa, entendeu? Qualquer tipo de coisa que você manda fazer ele faz... Ele trabalhou com o senhor Nelson, lá em Curitiba. Nós entregava a compra na barra do turco. Ele que fazia a nota, tudo, somava, dinheiro, contava tudinho. Entregava pro patrão. O patrão queria... Até o patrão lá falou, olha, se você quiser aprender motorista de carro, nós faz sua carteira aqui, você não paga nada. Ele paga pra você fazer sua carteira ali, ó. Você fica sussegado. Ele não quis fazer. Perdeu a chance de fazer a carteira com o patrão. É. Ele vai ter uns... Não sei se é 23, 50, coisa assim. O Adão é caçula, né? O Ele estudava. Ele bebia muita pinga demais. É. Ele bebia pinga, fumava droga, e daí... É. Mataram ele numa hora. É? E o Davi daí foi até o sexto ano. até o sexto quarto, já lembro, daí o Davi é o mais novo tirando o Adão. é, o Caçula né, da mãe.

Em relação ao irmão caçula do Sujeito 3 – Anastácio, entendemos que a introdução da ‘guerra às drogas’, foi formalmente declarada pelo ex-presidente norte-americano Richard Nixon em 1971 e logo se espalhou pelo mundo. Fica claro que os alvos preferenciais da ‘guerra às drogas’ são dentre os produtores, comerciantes, os consumidores os mais vulneráveis.

A guerra às drogas fracassou. Exceto por setores religiosos e ultraconservadores, esta avaliação tem se tornado cada vez mais consensual, nacional e internacional. A resposta militar e penal ao problema do uso de algumas drogas – colocadas na ilicitude no começo do século XX por questões morais, econômicas e políticas, por influência direta da política externa estadunidense – não incide sobre o consumo e nem ajuda no tratamento do abuso no uso de psicoativos. Além de tudo, traz consigo uma série de outros gravíssimos problemas: violência do crime e do Estado, corrupção, criminalização da pobreza, ingerência dos EUA sobre territórios alheios. Assim, abre-se cada vez mais a disputa por alternativas a esse falido modelo, que criminaliza uma conduta – posse de certas drogas – e, portanto, pessoas, invariavelmente pobres (Delmanto, 2010, p. 34).

Karam (2015) sugere que, a guerra às drogas não é propriamente uma guerra contra as drogas. Ela dirige-se contra pessoas em condição de vulnerabilidade os ‘inimigos’ nessa guerra pessoal são os pobres, os marginalizados, os negros, os desprovidos de poder. Conceição Evaristo (2016, p. 99) acrescenta que:

A morte brinca com balas nos dedos gatilhos dos meninos. Dorvi se lembrou do combinado, o juramento feito em voz uníssona, gritado sob o pipocar dos tiros: - A gente combinamos de não morrer! Limpou os olhos. Lágrimas apontavam diversos sentimentos. A fumaça que subia do monturo de lixo, ao lado, justificava qualquer gota ou rio-mar que surgisse e rolasse face abaixo.

Os vendedores de drogas são demonizados como “traficantes”, e nesse contexto aqueles que se assemelham pela cor da pele negra, pelas condições de pobreza, marginalização, pelo local de moradia são estigmatizados, pois conforme o paradigma bélico as favelas, os bairros periféricos não devem ser policiados no sentido de garantir uma segurança pública quanto às demais moradias, mas sim militarmente conquistado e ocupado.

Vive-se um conservadorismo histórico e acreditando no poder de leis que foram feitas para favorecer a classe dominante, há como exemplo o fato de a pessoa trabalhar com carteira assinada poder ser um bom antecedente, o fato de não trabalhar já a coloca a margem, o poder coercitivo do Estado jurídico. E muitas vezes não nos atentamos ao fato de o porquê essa pessoa não conseguiu adentrar o mercado de trabalho, o exército industrial de reserva e não questiona a estrutura da sociedade capitalista.

Mas não é sempre assim que acontece nos bairros periféricos, nas favelas, onde os indivíduos e as famílias se conformam com a dominação dos narcotraficantes, pois estes garantem suas necessidades imediatas e lhes dão as condições objetivas que o Estado não fornece, sendo que ele deveria proporcionar qualidade de vida a todos os cidadãos através de políticas sociais públicas garantidoras, de saneamento básico, habitação adequada, alimentação e demais direitos.

O conceito de criminalização da pobreza é contextualizado por Wacquant (2003) em seu livro “Punir os Pobres”, e se refere, às práticas sociais e estatais que visam dar conta do excedente da miséria não administrável pelas políticas públicas, em seu prefácio é colocado que o ineditismo na obra é a demonstração da passagem da rede de segurança do Estado caritativo para a montagem da rede disciplinar do Estado numa “política estatal de criminalização das consequências da miséria do Estado”. Nessa lógica os serviços sociais vão sendo transformados em instrumentos de vigilância e controle das novas “classes perigosas”.

Nesse contexto adverso, a questão social se põe como alvo de políticas

sociais e se internaliza na ordem econômico-política, com uma intervenção contínua, sistemática e estratégica sobre as sequelas da questão social, mas com as contradições e a perversa lógica do sistema se tornam fragmentadas e parciais, constituindo-se em “políticas recortadas como problemáticas particulares - o desemprego, a fome, a carência habitacional, a falta de escolas, a incapacidade física” (Netto, 2011, p. 32).

Os valores sociais granjeados são sensíveis ao aparato estatal, servem como instrumento de dominação e tem sobre sua fundação uma oligarquia que resume o papel que lhes convém as classes subalternas. Enquanto a disputa pelo poder entre as oligarquias se aprofunda, a classe trabalhadora sofre por falta de políticas sociais públicas efetivas, que garantam os seus direitos. A busca incessante por novas formas e possibilidades de lucro e diminuição de despesas leva as Estatais e o Estado a suprimir direitos. (Farias, 2020).

Pode aparentar que não, mas os escritos supracitados direcionam o nosso debate, pois a aparência não analisada de modo dialético a partir da história e dos significados sociais e de padronização ideológica e social esconde a essência da realidade concreta, já dizia Marx. Tal como afirma, Barroco (2009, p. 5), “a moral tende a se objetivar de modo alienado, reproduzindo julgamento de valor baseados em juízos provisórios, respondendo a necessidades imediatas e superficiais da singularidade individual”.

Existe uma complexidade de fatores que determinam o aparecimento dos preconceitos, estigmas e intolerâncias que aconteceram a vivência das pessoas idosas que frequentam e frequentaram a EJA, recaindo sobre vida das pessoas idosas e suas famílias todas as formas de julgamento. Esses elementos podem apresentar a intersecção com o capitalismo, a pobreza, as relações de poder e a moralização da pobreza. A moralização dos indivíduos no sistema capitalista é palco de práticas desumanas, a vida das pessoas idosas, assim como de suas famílias foi composta por adversidades e negação de direitos fundamentais e básicos.

E o Estado assume seu papel penal no sentido de que criminaliza, culpabiliza, ajustando aqueles que são vítimas das dificuldades de subsistência provocadas pelo sistema capitalista, tratando os trabalhadores como se fossem súditos que quando atacados pelo Estado, na tentativa de rever seus direitos, retornam de cabeça baixa.

#### **4.3.2 Experiências de Vida Narradas por Pessoas Idosas na EJA: Vivências Marcadas pela Interseccionalidade na Formação Escolar**

*A memória dos velhos desdobra e alarga de tal maneira os horizontes da cultura e*

*faz crescer junto com ela o pesquisador e a sociedade onde ele se insere.... Se alguém colhe um grande ramallete de **narrativas orais**, tem pouca coisa nas mãos. Uma **história de vida** não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas **existe para transformar a cidade onde ela floresceu**. A pedra de toque é a **leitura crítica, a interpretação fiel**, a busca do significado, que transcende aquela biografia: **é o nosso trabalho e muito belo seria dizer, a nossa luta**. (Bosi, 2003, p. 69) (grifo nosso).*

O reconhecimento da importância da família no contexto da vida social está explícito no artigo 226, da Constituição Federal do Brasil, quando declara que a: “família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”, endossando, assim, o artigo 16, da Declaração dos Direitos Humanos, que traduz a família como sendo o núcleo natural e fundamental da sociedade, e com direito à proteção da sociedade e do Estado. No Brasil, tal reconhecimento se reafirma no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e Estatuto da Pessoa Idosa.

A família acaba desenvolvendo um papel fundamental para a educação, conforme destacado por hooks (2021, p. 190):

Mesmo que minha mãe não tenha terminado o ensino médio (já mais velha, ela se esforçou para obter um diploma), quando estávamos crescendo ela instilou em todas as filhas e no filho o desejo de aprender. Nesse ponto tinha o apoio de nosso pai, que víamos e vemos sempre lendo e se informando sobre os acontecimentos globais. Meu pai era um pensador crítico. Trabalhador influenciado pelo contexto cultural dos anos de 1940, orientado pelos trabalhos de Paul Robeson, James Badwin e Roy Capanella escritores negros cujos livros estavam em sua estante, para nós ele personificava a importância de aprender a ler e pensar e do letramento crítico. Agora idosos, Veodis e Rosa Bell Watkins continuam a apoiar os esforços das filhas e do filho para se educarem.

Hooks (2021, p. 194) declara que quando trabalha com famílias da classe trabalhadora tendo o fato de que seus filhos não estão lendo nem escrevendo ela enfatiza a importância de terem tempo para leitura compartilhada em família e de se engajarem em debates, mesmo que essa atividade dure apenas dez minutos. Apesar de Hooks (2021) se referir a leitura para crianças em Ensinando a Comunidade: uma pedagogia da esperança, nos é claro que essa prática é um momento de compartilhar afeto e de que pessoas idosas se sentem bem quando são apoiados pelos familiares em seus estudos o que remete a autoestima e a potencialidades a serem decifradas em sala de aula pelo professor.

Em relação ao apoio que recebem da família para os estudos na EJA, Maria (Sujeito 1) declara que:

A minha filha me apoia muito. Ela fala mãe preste atenção. Até que ela fala assim, que mais pra frente, agora é que tá meio apurado. Mais pra frente, ela vai pagar um professor, uma professora particular pra mim, pra mim, pra ele me ensinar a ler mais rápido, né? Que aqui na EJA a gente vai aprender, mas vai tempo, né? Ler mais

desenho, mais, né? E aí é mais pra frente, ela fica falando, ah, a mãe vai estudando lá. Mais pra frente, nós vemos (risos)... Ela, a minha menina, ela fez faculdade, né? Estudou bastante. A minha filha estudou aqui nessa escola... Nunca reprovou, nunca, nunca, nunca, nunca. Nos trazia, eu trazia ela também. Daí eu morava lá em cima, lá nos Conjunto, naquele tempo não tinha circular, não tinha nada... Eu vinha trazer ela na escola, no dia cedo, eu fazia as despesas e minha mãe pegava tarde. Eu trabalhei 10 anos no Dr... Nesse tempo. Ela era pequena, ela tinha 7 anos.

Diante do relato de Maria (S1), além do incentivo verbal, há uma expectativa concreta de que a filha futuramente investirá em aulas particulares para aprimorar ainda mais a leitura, o que revela uma mobilização familiar em prol da educação, além da instituição escolar. Esse apoio material e emocional é crucial para que a Maria continue se empenhando na aprendizagem, pois reforça o sentido de que seus esforços são valorizados e que existe um futuro promissor para seu desenvolvimento educacional. Ademais, Maria compartilha memórias de sua própria trajetória escolar e familiar, lembrando das dificuldades enfrentadas na infância da filha, como a falta de transporte escolar e a necessidade de conciliar trabalho e cuidados familiares. Essa narrativa demonstra a intergeracionalidade da educação, evidenciando o quanto as experiências passadas e o apoio familiar constante influenciam a permanência e o sucesso dos adultos na escola e, também, revela que o apoio familiar não se restringe apenas ao momento atual dos estudos, mas é um elemento que perpassa a vida dos sujeitos, conectando passado, presente e futuro, o que fortalece a ideia de que a educação na EJA é um processo coletivo e compartilhado.

Sobre o mesmo assunto, em diálogo com Isabel (sujeito 2), a participante considera que:

Eu falei pra eles, liguei, que moram aqui, né? Eu liguei e falei, ah, eu vou estudar à noite no EJA. Ah, mas é isso que a senhora quer mesmo? Eu falei, ah, eu quero, porque pelo menos eu estudando, eu chego em casa, já vou dormir, né? A cabeça fica fresca, né? Aí eles disseram, então vai, mas se eu tenho companhia, tudo bem. Eles me apoiam muito. Só que daí eu fiquei doente e parei, né? E agora não tenho condições mais de estudar lá. Lá não tem onde eu moro. Se eu tivesse aqui, eu continuava, né!?

No depoimento de Isabel (S2), evidencia-se a importância do apoio familiar como fator motivador para a decisão de retomar os estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela relata que comunicou seus familiares sobre a intenção de estudar à noite, recebendo inicialmente dúvidas, mas também um apoio importante, especialmente pela companhia e segurança emocional que a família poderia oferecer. A pessoa idosa, Isabel, valoriza o efeito positivo da educação para seu bem-estar, destacando que estudar ajuda a “manter a cabeça fresca” e organiza sua rotina ao ponto de preparar-se para descansar logo após as aulas, o que demonstra uma percepção clara do impacto dos estudos em sua qualidade

de vida.

No entanto, seu relato também revela as dificuldades práticas enfrentadas, como a falta de oferta do curso na localidade onde reside e problemas de saúde que a obrigaram a interromper os estudos. A ausência de um polo da EJA próximo casa é um entrave que impede sua continuidade, mesmo com o apoio familiar presente. Há evidência, no caso, que apesar do suporte emocional e da motivação, fatores estruturais e de saúde podem limitar o acesso e permanência dos sujeitos idosos na EJA. A presença da família é, sem dúvida, um recurso fundamental, mas o contexto físico e social também precisa ser considerado para que a trajetória escolar seja efetivamente viabilizada.

Em relação ao apoio na trajetória escolar da EJA, não é diferente o relato de Anastácio (sujeito 3) relação as colegas de sala. Sobre isso, Anástacio afirma:

Eles me ajudam muito. Eles apoiam nas coisas que eu não sei fazer é que eles me apoiam muito nas contas, até tem contas que eu não fiz em casa, porque é aquela correria prá lá, corre, pra cá, e não saiba tempo, né. Eu meu genro me ajuda, a fazer as contas, ensinas as coisas, meu menino, minha menina também, que agora ela não ensina porque ela está de dieta de nenezinho novo né? Tenho 3 netos, só que essa agora, não fiquei conhecendo ainda, porque eu não fui ainda, não, né?

No relato de Anastácio, fica evidente o papel fundamental do apoio tanto das colegas de sala quanto da família no processo de aprendizagem durante a EJA. Ele destaca que os colegas são importantes para auxiliá-lo em tarefas que encontra dificuldades, especialmente em relação às contas, o que evidencia a colaboração entre os estudantes como uma rede de suporte essencial para o sucesso acadêmico. Além disso, Anastácio enfatiza a ajuda que recebe do genro, que o auxilia nas tarefas relacionadas a cálculos e no aprendizado de novos conteúdos. Esse apoio familiar, ao lado da cooperação com os colegas, contribui para superar as limitações impostas pela correria do cotidiano e pela falta de tempo, fatores que podem dificultar o progresso nos estudos.

O relato também revela aspectos da vida pessoal de Anastácio, como o cuidado com os netos e o impacto que isso tem em sua disponibilidade, ressaltando que suas responsabilidades familiares influenciam sua rotina e, conseqüentemente, sua vida escolar. Esse contexto reforça a importância de considerar a realidade social e afetiva dos sujeitos da EJA para compreender suas trajetórias e desafios.

Em sua subjetividade o Maria – S 1 enfatiza o tempo que teve que sair de casa para trabalhar em casa de família, diante das dificuldades da família residente em área rural teve que começar muito cedo no trabalho não dando-se oportunidades para os estudos.

Sujeito 1 – Maria - Eu saí de casa, eu tinha 13 anos. Trabalhei em Apucarana, daí

vim aqui em Faxinal trabalhar em casa de família, daí tô aqui no Faxinal até hoje... Eu tinha uma boa relação com meus irmãos, que daí a questão que ficou com meu pai, eles pegavam empreita assim pra fazer, sabe? Ele pegava assim uma fazenda, ia lá e parava semana, fazia o que era, não pedia nada, queria ir de serviço. Daí vinha e fazia uma compra, coitado do meu pai, fazia duas compras, uma pra deixar na casa e outra pra levar. E aí, nós ia inteirando, nós trabalhávamos pra ajudar, interar as coisas que faltavam.

Neste contexto apontamos para a dívida educacional do Brasil para com as famílias das classes populares, principalmente, com as pessoas idosas que vem a frequentar a EJA, fruto do descaso do Estado com a Educação. Ferraro (2008, p. 275), reconhece essa questão em seu artigo *Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?* Para o autor, “a dívida educacional é apenas um dos componentes da imensa dívida social acumulada que, por sinal, a ideologia neoliberal não só não reconhece, como tenta sistematicamente desqualificar”.

Carolina Maria de Jesus (2014, p. 11) considera elementos importantes para que possamos compreender a realidade social.

15 de julho. Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. **Atualmente somos escravos do custo de vida.** Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calça (Jesus, 2014, p.11) (grifo nosso).

As expressões da questão social na contemporaneidade se situam de maneiras multifacetadas e trabalhar com a EJA na escola é propor a democratização sob a sustentação do político-pedagógico que deve estar presente na instituição. Neste sentido, tal como Crenshaw, (2002), apontamos a necessidade de essas questões serem analisadas de baixo para cima, compreendendo a interseccionalidade presente na realidade dos grupos sociais oprimidos, especialmente nas desigualdades e opressões vivenciadas por idosas mulheres.

Segundo Crenshaw, (2002, p. 182), entendemos como as experiências das mulheres são vividas a partir influências que moldam as oportunidades das mulheres marginalizadas, ou seja:

O reconhecimento e a aceitação desse problema requerem que os protocolos interseccionais focalizem principalmente a análise contextual. Portanto, a atenção à subordinação interseccional exige uma estratégia que valorize a análise de baixo para cima, começando com o questionamento da maneira como as mulheres vivem suas vidas. A partir daí, a análise pode crescer, dando conta das várias influências que moldam a vida e as oportunidades das mulheres marginalizadas. É especialmente importante descobrir como as políticas e outras práticas podem moldar suas vidas diferentemente de como modelam as vidas daquelas mulheres que não estão expostas à mesma combinação de fatores enfrentados pelas mulheres marginalizadas (Crenshaw, 2002, p. 182).

Lélia Gonzalez (2020, p. 160) é pioneira no que concerne as pesquisas sustentadas pela interseccionalidade e utilizando a técnica de entrevistas obteve resultados interessantes e destaca que poucas mulheres negras de baixa renda começaram a trabalhar na idade adulta. E que a “grande maioria começou no trabalho por volta dos oito ou nove anos de idade em casas de família”, trabalhando desde sua infância como empregadas domésticas, especialmente no casa das filhas mais velhas, isso se intersecciona com o abandono da escola. Mulheres que enfrentam a pobreza desde suas infâncias a terceira idade, negras, com pais desconhecidos, confrontadas com um sistema de ensino eurocêntrico e a atitude de professores autoritários ou colonialistas que desprezavam a pobreza e a negritude em favor de práticas e métodos de conhecimento meritocráticos, que apresentam em sua essência as desigualdades de classe, raça e gênero dominantes.

Numa sociedade capitalista a maioria dos seres humanos sofre com as opressões e estas na velhice podem se intensificar não se trata de hierarquizar, mas entender que a partir do lugar que o “outro” ocupa na sociedade, este sofrerá os impactos discriminatórios de maneira diferenciada a partir da corporalidade, da geração, da raça-etnia, gênero e sexualidade, e de que, pessoas idosas que sentem esses impactos também a partir da construção de sua identidade na sociedade de classes e na estrutura da sociedade machista, etarista e racista que faz com que as arbitrariedades, coerção, intolerância e injustiça se apresentem na vida cada indivíduo que de maneiras distintas.

Necessitamos na EJA de diálogos democráticos de construção no movimento dialético de saberes e potenciais que estão escondidos nos alunos. A dimensão inclusiva envolve desafios, envolve o transformar, e o aprendizado individual e coletivo com as diferentes potencialidades escondidas nos alunos, temos também que analisar as particularidades que envolvem a vida social e o cotidiano de cada um de nossos alunos.

Democratizar para nós, é incluir, os alunos vão aprendendo com as diferenças, com as possibilidades diversificadas de olhares e saberes, saberes e inteligências diversas que podem se ampliar pela via da construção coletiva e só ampliamos nossos saberes na direção inclusiva estabelecendo mediações para que os alunos da EJA possam participar do ambiente escolar, tendo as mesmas oportunidades que os demais. Isso significa equidade por isso temos que conhecer a legislação estabelecer diálogos, ensinar e aprender a construir o conhecimento dialeticamente a partir da realidade de nossos alunos (Freire, 2022).

Na direção que nos envolvemos com o educar na EJA podemos ampliar a participação de nossos estudantes com atividades diferenciadas, que remetem ao cálculo, a formação de frases em níveis de complexidade, no trabalhar entendendo o movimento

particular em que se dá o cotidiano escolar, isso envolve uma construção transversal que envolve aspectos de interdisciplinaridade sendo elementos que serão construídos na perspectiva democrática da educação.

Esses elementos trabalham com a superação de poderes institucionais que se encontram no substrato de instituições que se encontram engessadas para mudanças e muitas vezes não aceitam os alunos da EJA e acabam os segregando, mesmo estando em classes multisseriadas, em ambientes que deveriam ser inclusivistas<sup>13</sup>, trazendo-lhes ainda mais traumas e dores. Os ardis da alienação presentes no neoconservadorismo<sup>14</sup> e nas moralizações presentes no cotidiano que faz com que não objetivemos possibilidades que estão na realidade, diante de cada pergunta dos alunos, dos seus gestos e da sincronia de tempo e espaço em que se dimensiona a escola.

Sujeito 1 - Maria: É, eu quero continuar para ver se eu aprendo. É só se vocês né... os alunos já estão faltando muito. Daí eu não sei se vai longe. Falo... Tem dia que vem dois, tem dia que vem três. Aquele casal de velhinho faz dias que não vem. Então, a professora vem, nem que seja um aluno, ela vem. Enquanto ela está dando aula, a gente percebe as faltas. Eu ainda tenho uma dificuldade em conhecer a letra ainda. Então tem algumas que eu já tô gravando na cabeça... O estudo vai da inteligência da gente. Se a gente prestar atenção, tiver vontade de aprender, segue em frente. Que nem a outra, ensinando lá. O ensino fala, a letra é essa, e daí eu faço aquela coisa naquela hora e... a gente tem que concentrar ali e prestar atenção, que a professora que tá falando a letra lá, fica com a mente pra não esquecer. Aí você vai gravando na cabeça... e chega lá. Por que hoje dia tem que ter muita inteligência pra você chegar a algum lugar, né? Sujeito 1 – Maria: ... Educação, sobre educação, tratar as pessoas bem né. E eu, graças a Deus, o ser humano pra mim pode ser idoso, pode ser novo, de jeito que for que eu trato tudo igual... Pra mim tudo é igual. É alguém... Eu gosto muito de conversar. Tem uma mulher que esse dia falou pra minha irmã, ah, cadê aquela irmã tua? Aquela mulher gosta de conversar, eu adoro conversar com ela...

Por conseguinte, o relato de Maria (S1) exemplifica a realidade desses desafios: a baixa frequência dos colegas, as dificuldades no aprendizado da leitura, a necessidade de concentração e atenção para assimilar o conteúdo, e a percepção de que aprender exige esforço e inteligência. Ao mesmo tempo, Maria demonstra uma postura inclusiva e respeitosa em relação a todas as pessoas, independentemente da idade, valorizando o diálogo e a convivência. Ainda, apesar das dificuldades institucionais e pessoais, a experiência na EJA pode ser também um espaço de valorização da diversidade, do respeito

---

<sup>13</sup> O conceito inclusivista se vincula a autonomia, independência e empowerment. Para Sasaki, 1997, p. 27) a citação dos conceitos inclusivistas é, a rigor, recente na literatura especializada, porém suas raízes estão ligadas ao passado. São chamados inclusivistas porque abrangem valores que contemplam a inclusão.

mútuo e da construção de novas possibilidades para a formação e a inclusão social dos sujeitos.

Como educadores podemos nos orientar a partir da Política Nacional do Idoso, Estatuto da Pessoa Idosa e Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Diretrizes Curriculares para a EJA fortalecendo elos do processo de garantia de direitos educacionais e sociais, para que haja a segurança da travessia escolar com um conjunto de políticas de apoio para a diversidade de alunos. Pois as contradições estão presentes no cotidiano escolar e as diferenças podem ser trabalhadas a partir do acolhimento, da afetividade características que devem estar postas no plano de trabalho docente.

Pucci (2021, p. 375) interpreta o processo de proletarização dos trabalhadores da educação a partir de 1991 afirmando que:

A prolongada jornada de trabalho, as difíceis condições profissionais, o processo de alienação e desqualificação de seu trabalho, os baixos e aviltantes salários, estão levando o professor a essa situação. Os funcionários da educação, até pouco tempo atrás enlevados pela "missão de formar os homens do amanhã", estão, por sua vez, descobrindo, na prática cotidiana, sua identificação proletária própria: o de serem trabalhadores como seus companheiros da indústria, do campo e do setor de serviços a serviço do capital. De outro lado, uma aproximação real do professor com os proletários enquanto classe, através de seu processo de organização e de luta.

Pucci (2021, p. 382) nos direciona a refletir que “o capital tem interesse básico em controlar o espaço escolar, pois parte significativa das mercadorias culturais importantes para a sociedade capitalista são produzidas nas escolas”.

Quando solicitado para os idosos narrarem sobre as dificuldades que encontram nos estudos e as disciplinas que mais gostam de estudar na EJA.

**Sujeito 1 – Maria: Ah, é complicado. Às vezes você tem que assinar um recibo, você não sabe. Às vezes te mandam uma coisa de novo, você não entende. É complicado. Só que daí eu mando de novo... Daí eles entendem. É... Você sai muito atrasada.** E eu estímulo meus sobrinhos. Eu tenho um sobrinho que estuda. Eu falo para eles estudem, **porque a pessoa sem estudo hoje em dia não é ninguém. Porque tem criança que vai até um pouco e às vezes para e o custo da brincadeira é caro.**

Maria – S 1 explica as dificuldades que enfrenta de pouca escolaridade, o quanto estimula seus sobrinhos a estudar, sabe na pele o preço da falta de escolarização, e diante disso frequenta a EJA para possibilitar o aprendizado que lhe fora negado durante sua infância, adolescência, juventude e idade adulta. Compreendemos que a análise das experiências de vida dessa idosa mulher contem singularidade e são questões que envolvem sua subjetividade. Ela compreende que o não estudar custa caro na vida. Maria trabalha atualmente como empregada doméstica na fase idosa e trabalhou nesse mesmo ramo desde a

adolescência vivendo em casas de família, onde teve sua filha e mais tarde conseguiu comprar sua casa própria em um conjunto habitacional.

Precisamos então olhar para a estrutura para com romper com esse contexto desigual, o preconceito linguístico, o preconceito contra o analfabeto, os estereótipos, as classificações por competência por meio das disciplinas. E, enquanto pesquisadores com olhares significativos para os direitos humanos, buscamos incluir nossas pesquisas no tempo, espaço da formação humana e do cidadão, o saber profissional nosso, pode romper com poder institucional (Faleiros, 2015).

A educação competitiva raramente funciona para estudantes que foram socializados para valorizar o trabalho voltado para o bem da comunidade. Isso os dilacera, os deixa arrasados. Eles vivenciam níveis de desconexão e fragmentação capazes de destruir todo o prazer de aprender. São esses alunos e alunas que mais precisam da orientação influente de um educador democrático (Hooks, 2021, p. 99).

As pessoas idosas provenientes da EJA enfrentam muitos obstáculos em sua vida e preconceitos de longa data, no entanto não perdem a direção de que é possível superar os desencontros da vida e caminhar rumo à direção do empoderamento do individual para o coletivo, rompendo com a exclusão escolar e o seu ciclo transgeracional, para que possam estudar mesmo tempos depois do tempo comum, sem correr o risco de evasão na busca do acesso ao Ensino Superior.

A concepção de *exclusão*, que vem rapidamente tomando conta das orientações dos agentes de mudança, e o núcleo de uma consciência social contraditória, muito centrada no tradicionalismo da utopia da comunidade, que esclarece e acoberta ao mesmo tempo quando aplicada a sociedade moderna e suas irracionalidades. Ela vem da tradição conservadora, embora seja hoje um patrimônio do que se poderia chamar de *radicalismo da modernidade*, o radicalismo ativista que não consegue chegar as verdadeiras raízes dos problemas sociais graves que o motivam, senão por vias indiretas. *Exclusão* é muito mais um desafio a compreensão do que um diagnóstico sólido. Cumpre, portanto, uma função importante na percepção e no conhecimento das contradições da sociedade contemporânea, a função de ser o ponto de partida da *possibilidade* da reflexão crítica e da consciência crítica (Martins, 2008, p. 23).

Dessa forma, como educadores conscientes da realidade que a cerca é necessário planificar as ações estabelecendo à práxis, objetivando sair da lógica do instituído, da padronização dos indivíduos sociais em favor de uma perspectiva de planejamento e crítica, pois a padronização elementarmente diz que “íntegra”, ao contrário exclui e descarta seres humanos em sua velhice como produto do mercado com data vencimento. Diante disso, não podemos também recair nas armadilhas do fatalismo, nem no messianismo.

Há uma tentativa de invisibilidade também da população com dificuldade escolar e a escola passa a ser reprodutora da ordem vigente (Bourdieu, 2009) onde se culpa o

sujeito e seu entorno pelas dificuldades emanadas do dia a dia e que impactam em sua aprendizagem e na frequência escolar, isso quando ele pode frequentar a escola esporadicamente.

O racismo da inteligência é um racismo da classe dominante que se distingue por uma enorme quantidade de propriedades daquilo que se costuma designar como racismo, isto é, o racismo pequeno-burguês que é o objetivo central da maior parte das críticas clássicas ao racismo, a começar pelas mais vigorosas, como a de Sartre. Este racismo é próprio de uma classe dominante cuja reprodução depende em parte da transmissão do capital cultural, capital herdado que tem como propriedade o fato de ser um capital incorporado, e portanto, aparentemente natural, inato. O racismo da inteligência é aquilo através do que os dominantes visam a produzir uma "teodicéia de seu próprio privilégio", como diz Weber, isto é, uma justificativa da ordem social que eles dominam (Bourdieu, 1983, p. 1)

Segundo Asbhar e Lopes (2006) a culpabilização da família pelas questões de aprendizagem se remete ao preconceito histórico que se tem dos pobres no Brasil entendida como inferioridade moral e física, natural do que é considerado primitivo. O Sujeito 2 – Isabel afirma: “O meu pai era vivo e a gente morava numa fazenda. O meu pai faleceu e a gente foi pra cidade, né?”. Por conseguinte, Isabel – S 2, destaca sua infância e quando seu pai faleceu a família teve que vir para a cidade, e em um município de grande porte Isabel começou a trabalhar numa indústria de alimentos, mesmo sem ter completado idade para tal. Na indústria passou pelos riscos sem equipamentos de segurança individual passando por outros empregos na infância e depois enquanto adolescente veio a se casar e a residir em município de pequeno porte I.

O modelo de Estado fará com que a educação no Brasil inculcará o conceito de competência e pela lógica liberal para culpabilizar não somente a família pelo fracasso escolar, mas também os professores e atores sociais da escola. Para Gadotti (2011, p. 47):

Alfabetizar não é uma coisa intrinsecamente neutra ou boa; depende do contexto. A alfabetização na cidade e no campo tem consequências diferentes para os alfabetizados. A alfabetização por si só não liberta. É um fator somado a outros fatores. E o alfabetizando que aprende a ler e escrever, mas não tem como exercitar-se na leitura e na sua escrita, regride ao analfabetismo. Existem problemas metodológicos não resolvidos pela maioria dos programas implantados. Na verdade, ninguém alfabetiza ninguém. O alfabetizador não alfabetiza o aluno. Ele é o mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto desse processo de apropriação do conhecimento.

Temos que compreender o lugar de fala das pessoas idosas. Ou seja, a partir de Ribeiro (2017, p. 67) entendemos que as vivências advindas das localizações sociais dos sujeitos nos importam e as experiências de vida também importam e, assim não podem mais serem consideradas a partir do viés dado pelo discurso epistemológico autoritário, alienante, alienador, negador de direitos e amorfo que explicam as vivências e experiências dos sujeitos

como insuficientes para explicar as questões da estrutura societária desigual, “como as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos não tenham direito a fala, à humanidade” (Ribeiro, 2017, p. 67).

Alunos alimentados pela dimensão da inclusão gostam de participar da aula e não somente o professor falar, eles gostam de ter seu lugar de fala a partir dos expoentes que vivenciam e se potenciam no seu participar, nos laços de profissionalismo, amorosidade, afetividade e afinidade com educadores que encontram na escola, uma perspectiva includente na EJA deve alimentar a relação social estabelecida entre a escola e a comunidade e entre os alunos e trabalhadores escolares para que os processos democráticos se materializem e deem condições dos alunos ir e vir no espaço escolar, numa diretiva da acessibilidade, dando parâmetros para inclusão escolar e para uma gestão escolar democrática, que enxergue o chão da escola como espaço de nossa atuação e sobre os sujeitos alunos independente de suas limitações momentâneas como potencias a serem trabalhadas.

Em reportagem para Coluna *ECOIA UOL* – Por um mundo melhor, Gabriel Cruz Lima (2021, s/p)<sup>15</sup>, explica:

O diagnóstico dos Fóruns EJA Brasil, mobilização de entidades e atores sociais em defesa da modalidade, registra a necessidade de inclusão social digital das populações mais vulneráveis, público principal da EJA. Apresentando críticas às aulas remotas – a educação à distância é tradicionalmente vista pelos movimentos sociais como uma oferta empobrecida de ensino – o documento reconhece que a pandemia torna a tecnologia em ambiente virtual “uma realidade”, mas pede alinhamento as condições reais de aprendizagem de adultos trabalhadores. As demandas incluem banda larga como serviço público gratuito (a ausência de rede fere o princípio constitucional da universalidade da educação) ...

Por isso dentro de um processo de resistência as pessoas matriculadas na EJA buscam a sua essência por meio da universalidade e de sua subjetividade, ou seja, por meio dos sofrimentos que foram tendo ao longo de suas vidas, fruto de uma sociedade desumana, desigual, preconceituosa, etarista que não garante uma educação para todos.

Para Crochick (2023, p 25):

O preconceito diz respeito a um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para poder se defender de ameaças imaginárias, e assim é um falseamento da realidade, que o indivíduo foi impedido de enxergar e que contém elementos que ele gostaria de ter pra si, mas se vê obrigado a não ter; quanto maior o desejo de poder se identificar a pessoa vítima, mais esse tem de ser fortalecido... Já os estereótipos são produzidos e fomentados pro uma cultura que pede definições precisas, por meio de suas diversas agências: família, escola, meios de comunicação de massa etc., nas quais a dúvida, como inimiga da ação, deve ser eliminada do pensamento e a certeza, perante a eficácia da ação, deve tomar o lugar de verdade que aquela ação aponta: o controle,

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoia/colunas/rodrigo-ratier/2021/04/05/nao-e-de-hoje-eja-tem-dificuldades-historicas-agravadas-pela-pandemia.htm>. Acesso em 05 dez. 2022.

quer da natureza, quer dos homens, para melhor poder administrá-los.

Questionado o sujeito 3 - Anastácio sobre as seguintes questões. Alguém te tratou ou trata com preconceito por ser pessoa idosa? E se, alguém da comunidade ou de outro lugar já te tratou com preconceito por ser pessoa idosa que frequenta ou frequentou a EJA? Em que lugar foi, qual foi a sensação que você sentiu e como você reagiu?

Sujeito 3 – Anastácio: só um homem uma vez, que xingou eu uma vez. Eu estava na cerca ele paro com o carro, ele falou assim, você não tem vergonha catar papel na rua? Eu falei, eu não!!! Eu vendo isso aqui, eu tiro dinheiro para pagar luz de água, do dinheiro daqui. Ele foi falando, foi falando e os caras parou atrás. E passou um rapaz assim, ó e falou, ó, já que você está incomodado com ele, paga o talão de água e luz de lá e paga as contas dele, que ele para de cantar papel... O cara é de São Braz. E o cara, cantou o pneu, foi embora. O cara é de São Braz. E aí, o cara é conhecido do pai também, trabalhou na fazenda dele de lá. Conhecia o pai. Não sei o que ele estava fazendo, gozando da minha cara... O que é... Então... Ah, o cara fica chateado, né? No meio do povo, no meio da rua...Eu gosto muito de trabalhar em firma registrado, heim. Eu não tinha trabalho em firma por causa da escola, entende. Se não fosse a escola, eu ia trabalhar na Garcia de volta, entendeu, que chamaram eu pra trabalhar. Só que na Garcia é um serviço bom de trabalhar...

Assim, S3 – Anastácio apresentou sua narrativa com semblante triste e reflete sobre a questão do trabalho e sua precária formação escolar, sobre registro em Carteira de Trabalho e Previdência elementos essenciais para compreendermos as desigualdades sociais proveniente da negação do acesso a escola. Anastácio reflete sobre o preconceito existente para com os catadores de reciclável e diante de sua formação recebida na EJA questiona a estrutura, sendo que se visualiza que junto aos seus colegas e o processo de socialização e escolarização o torna mais forte. Relevante também interpretarmos que Anastácio está para fazer a prova para passar de fase na EJA.

As diferenças significativas necessariamente colocam os indivíduos em desvantagem social por isso o julgamento provisório faz com que não conheçamos os seres sociais completamente em sua totalidade. O capitalismo, os preconceitos são elementos que colocam as pessoas idosas em desvantagem social.

Para compreendermos o que significa ter uma diferença significativa para julgar o sujeito daquilo que difere de si, precisa-se se apropriar de uma base que nos permita apropriar de algo e classificar aquilo que não conhecemos. O que significa me deparar com um trabalhador de recicláveis que não conheço e definir um lugar social para ele antes de conhecer as implicações e a importância de seu trabalho para a sociedade?

Interpretando por meio de Adorno (2019) & Bourdieu (1983, 2009) toda vez que se deparamos com algo desconhecido que cause estranhamento, isso nos desequilibra e esse desequilíbrio ocorre toda vez que o sujeito se sente ameaçado, se colocando em situação de

ataque ou fuga. O reequilíbrio se dá a partir de reações físicas externas ou a pessoa se fecha ou ela ataca. Destarte aqui analisa-se a linguagem utilizada e o impacto que a linguagem tem.

Portanto, entender a lógica da constituição de ser autoritário e preconceituoso se faz presente nas relações sociais que trazem consigo inúmeras expressões da questão social que matrizadas pelo preconceito autoritário destrói tudo aquilo com que não pode se identificar no campo subjetivo. O que faz com que pessoas com necessidades educacionais especiais possam ser o alvo que alimenta situações estrategicamente para que seu comportamento preconceituoso seja validado pelos outros indivíduos sociais com que compartilha ideologias, pois vivemos em uma sociedade cujo padrões de normalidade são rígidos. Como podemos combater a banalização dos preconceitos e da violência, sobretudo o etarismo que afeta as pessoas idosas estudantes da EJA?

Sujeito 1 – Maria: Porque a gente viveu muito na roça. Quando a gente veio pra cidade a gente já era... Já era criadinho, né? Na nossa vida era trabalhar, trabalhar. Nós mexíamos com porco, sabe? Mas meu pai tinha vaca, meu pai tinha cabrito, tinha pouca, galinha. Não, quando eu vinha, assim, parece que eles faziam um olhar assim, ficavam medindo por que gente do sítio não se veste com a gente da cidade, e aí eles pensam, porque a pessoa do sítio não anda bem, né? Você ponha um pano, mas não vai chique (risos).

S 1 – Maria interpreta o preconceito contra as pessoas do campo e isso reflete na cultura de um Estado que deixou de lado essas pessoas idosas em suas infâncias. Maria reflete sobre as criações que continha no sítio de seu pai e que dá para nos atentarmos que quando infantem trabalhou no serviço do campo para ajuda na manutenção de sua família. Uma cultura em um Estado que tentou diluir o homem do campo, tido como caipira, impossibilitando essas famílias de se manterem no campo. Maria interpreta o preconceito o olhar, o estranhamento advindo das pessoas da cidade para ela e sua família, sobretudo diante de uma cultura que valorizou a urbanização em detrimento do que é considerado caipira, que virou a antítese do antiquado e retrógrado.

O padrão de normalidade é base do preconceito e se manifesta quando direciona o julgamento de determinada pessoa antes de conhecer, esses padrões de normalidade são alimentados por papéis sociais e um conjunto de condições que são valorizadas para estabelecer um padrão de normalidade dominante. Ou seja, a normalidade é a ideologia concebida pois parte da idealização do sujeito que é inculcada em atores sociais, e que, perpassa sociedade ditando o modo como se regem as relações sociais no sentido de que o grupo dominante eleja o que será considerado enquanto lógico, enquanto normalidade. Consubstanciando essas reflexões entende-se que se apresenta padrões ideológicos de

normalidade e quanto mais o sujeito se aproxima desses padrões será normal, aceito e desejável, entretanto quanto mais se distancia será considerado um desvio, um desqualificado e será desvalidado e discriminado.

Crochick (2024, 1711-1712) salienta que o preconceito é concebido de maneiras distintas por Hannah Arendt e por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer destacando que:

O preconceito é compreendido de formas distintas pelas duas referências. Arendt (2012b), de forma contraditória, o entende como algo necessário para a dinâmica da vida, para não se ter de conceituar tudo novamente, ao mesmo tempo que o trata como um conceito estabelecido em determinada época, que na seguinte perde seu significado, ainda que o preconceito se mantenha. Para Horkheimer & Adorno (1985), deve ser entendido considerando os conflitos cultura-natureza, com repercussões sobre a estrutura de personalidade.

Assim entendemos que o reconhecimento da própria identidade pela pessoa idosa subjaz processos que levam ao preconceito, a estigmatização num processo em que a escola materializa pela disciplina e pelo governo. Nesse sentido são construídos muros simbólicos que traduzem a violência no processo de escolarização e formação dos indivíduos sociais. A sensação de inadequação e a falta de reconhecimento podem contribuir para a evasão escolar, privando os idosos do direito à educação e perpetuando a exclusão social.

É fundamental promover ações de conscientização e combate ao etarismo e à discriminação dentro da escola, sensibilizando a comunidade escolar para a importância da inclusão e do respeito à diversidade. A superação da segregação e da violência na EJA exige um compromisso com a construção de uma escola mais justa, inclusiva e democrática. Através do combate ao etarismo, da formação docente especializada, da adaptação curricular e da participação social, podemos garantir o direito à educação de qualidade para pessoas idosas, promovendo seu desenvolvimento pleno e sua participação ativa na sociedade. A participação ativa dos alunos idosos na gestão da escola e na construção de políticas públicas de educação é fundamental para garantir seus direitos e promover a inclusão.

Maar, (2003, p. 460) nos alerta para entrepostos conduzidos pela cultura do capital que reforma da dominação social vigente, o que determina os condicionantes da vida dos sujeitos sociais, o que conduz a um processo de semiformação voltado apenas para inculcação dos educandos para o que está posto no sistema capitalista.

Em síntese não se busca refletir sobre as contradições sociais no processo de formação social, educacional e humano da educação, tendo posto as normativas impostas por um sistema que só visa o fator econômico em detrimento do social. Não que o econômico não seja indispensável pois é fundamental para garantia de sustento e de uma vida melhor para as

peessoas idosas e suas famílias. Ainda, “Eu gostaria de voltar a frequentar, se eu tiver a oportunidade, eu quero. E, independente de onde for, se for em Londrina, se for... Independente” (Sujeito 2 – Isabel).

Isabel, nos relata com tristeza o fato de ter tido que evadir a EJA devido a um problema de saúde, teve um problema do coração o que ocasionou uma cirurgia e teve que deixar a sala de aula e seus colegas, atualmente residia em Londrina sob o cuidado de seus filhos. Se trata de uma idosa mulher muito independente e de postura forte e a EJA era sustentação para o aprendizado que lhe fora negado durante a infância, além de acolhida, socialização e sobretudo conhecimento.

Em suas vivências essas pessoas por mais que ainda não sejam alfabetizadas leem o mundo a partir dos *outdoors*, a partir dos filmes e são capazes de traduzir suas experiências adquirida. Das pessoas idosas entrevistadas uma duas estavam se alfabetizando, e um era alfabetizado e nesse processo, é visível, que buscam uma educação de qualidade. Eles acreditam na potencialidade da educação e percebem quando não está lhes sendo ensinado.

Gadotti (2011, p. 47), compreende que:

Eliminar o analfabetismo em sua origem exige que o sistema público de ensino seja capaz de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental. É necessário oferecer escola pública para todos, adequada à realidade onde está inserida, para que seja de qualidade. Neste sentido, ela deve ser democrática pela gestão participativa, que integre a comunidade e os movimentos populares na construção e definição de sua identidade. Enfim, ela deve ser autônoma, isto é, cidadã.

Fica claro nas narrativas orais que as pessoas idosas querem frequentar a escola, aprender, e isso envolve uma formação escolar de qualidade, com recursos, com postura democrática e com a participação deles nos processos gerenciais da escola, opinando a partir de seus saberes que foram produzidos pela experiência de vida.

Portanto há a necessidade que se crie uma cultura democrática nas escolas, rompendo com o insulamento burocrático e oportunizando um aprendizado a partir da realidade social dos educandos, e mais que isso, oportunizando a vivencias de que os educandos ainda não tiveram oportunidade de ter em suas vidas contraditoriamente explorados pelo modo de produção capitalista.

O nosso projeto ético nos orienta ao compromisso com os alunos por nós atendidos, na defesa intransigente dos direitos humanos, conhecendo os aspectos diferenciais e potenciais dos sujeitos de direitos. Dessa forma, temos o trabalho como categoria central, e não diferente o trabalho com pessoas com a EJA é planejado, sistematizado e acionado a partir do desvelamento da realidade concreta dos sujeitos e sujeitas de direitos e é na

decifração da questão social que potenciamos os processos de empoderamento a caminho de um despertar para uma visão crítica de mundo.

A EJA se constitui num arcabouço de distanciamento social no qual os indivíduos que “não deram certo”, vistos como “fracassados”, vítimas do fracasso escolar. Esses estudantes são tratados com descrença pela sociedade e segregados em espaços abandonados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC que, na maioria dos casos, não desfrutam de infraestrutura adequada para que possam romper com os processos de discriminação e segregação social.

Entretanto, como alguns conseguem superar essas questões intermitentes pela via da formação escolar humana, para isso temos que entender os sujeitos pela via de sua singularidade e pluralidade no sentido de ampliar a percepção das pessoas sobre o vínculo entre o desenvolvimento individual, a escolarização e os processos de humanização na educação que se fazem diante de práticas pedagógicas que vem dando certo diante da competência e consciência individual e coletiva e professores e alunos.

Pois há à resistência do Estado burguês em lhes oferecer uma educação, na qual não sejam estereotipados, estigmatizados e oprimidos, que acaba os culpando pela situação de não acesso à educação em condições de igualdade.

Sobre a relação e interação social dos educandos com as professoras da EJA, os sujeitos descrevem a partir de seu modo de ver como está sendo o aprendizado, ou seja, se está sendo motivante e gratificador todos os dias para elas. Em meio as contradições vividas o sujeito 3 – Anastácio sabe se realmente se estão aprendendo ou não partir de suas vivências de sua cultura e de sua entrega aos fundamentos que abrange o ensino na EJA.

Sujeito 3 – Anastácio: E a professora, ela dá paciência com a gente, você precisa de vê. Ela não maltrata nada, trata a gente com carinho, né. Agora, a professora Vera, ela tá certa. Ela quer a gente muito bem. Eu vou fazer as contas, ela passa pra fazer. Você faz. **Ah, o professora não sei fazer, não. Oh professora, não conseguia fazer. Faz. Ah, eu vou te ensinar devagar, vou te ensinar a fazer. Aí eu tinha que quebrar a cabeça e fazer, e fazer de tudo errado. E fazer de novo. A professora ... era muito boazinha, mas só que ela gostava de judiar da gente.** Muitas coisas sei que a gente fazia, aí não vou te ensinar mais. **Você sabe fazer, sabe ler, sabe tudo, mas o negócio não é só ler né, o negócio é formar palavras né, tem que fazer contas e formar palavras, que não adianta saber ler e não saber formar palavras...** Ah, essa professora (nova professora que assumiu a turma) é o que eu quero muito bem ela, o que quero muito bem ela pra caramba. Ela tem muita paciência com a gente. Ela tá passando assim na gente, não tem preguiça. As coisas que a gente sabe que ela ensina, né? As vezes ela está lá no canto e eu falo, professora, eu não consigo fazer isso aqui. Espera já que eu vou aí. Ela vai lá e fala, você põe esse número aqui e esse aqui. Isso, ela ensina bem certinho. É a professora de 100%, ela? (grifo nosso).

Anastácio S 3, destaca em suas narrativas o conceito de formar palavras e é

consciente de seu direito de aprender, revela o cotidiano tenso de sala de aula, e as dificuldades que enfrentou diante da aprendizagem, tanto as dificuldades de relacionamento com a professora que no que revela a narrativa se negava a ensiná-lo em algumas questões, revelando-nos também suas consciências em relação aos objetivos da EJA quanto a aprendizagem para a alfabetização, formação de palavras, ressaltando a necessidade de aprender matemática para sua melhor adaptação ao cotidiano do mundo moderno e qualidade de vida.

Nessa direção Pucci (2021, p. 383), nos alerta que o território em que se situa a comunidade escolar passa na não ser “o território dos professores e muito menos o território dos alunos”. O autor nos faz refletir indagando que: os professores vão à escola para “dar aulas” e os alunos para “assistir aulas”, alertando para a dimensão da escolar como espaço de resistência que é mais do que apenas lutar por melhorias na escola: “significa alargar o tempo e o espaço de escolarização; transformar a escola num espaço cultural e formador; num espaço de encontro entre educadores e educandos; num espaço estimulador da pesquisa, da criatividade, da produção científica”

Portanto, a EJA para eles é um local de encontro, de afetividade, de amorosidade, mas também de questões que apontam para o etarismo, da falta de paciência de alguns professores em ensinar, mas sobretudo das possibilidades e do processo de empoderamento que a educação traz em suas vidas, que é marcada por sofrimento, preconceitos e autoritarismos e com o acesso à educação, mesmo depois de idade avançada conseguem pensar num futuro melhor, construindo um novo mundo em suas projeções mentais.

O ensino na EJA, desse modo, precisa estar ancorado com saberes escolares que dialogam com o contexto social vigente e, deve ser envolvido por metodologias e recursos diversos, explorando as diversas linguagens do conhecimento: músicas, filmes, cartazes, paródias, produções artísticas e científica. Por meio de um trabalho pedagógico docente pautado na valorização e construção do conhecimento de modo dialética, há possibilidade de relacionar os conteúdos historicamente construídos e a realidade e história de vida dos estudantes idosos. Para isso é necessário que eles saibam os seus direitos, principalmente no âmbito da educação a fim de que possam e formar cidadãos capazes de decifrar distintas realidades sociais, analisar as políticas estatais e exigir seus direitos, muitas vezes, negligenciados pelo Estado.

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento

humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se o mundo, de criar, de decidir, de optar. (Freire, 2001, p. 59).

O entendimento da questão social no trabalho pedagógico contribui para a formação escolar do cidadão e potencializa a pluralidade de ideias concebidas num âmbito de criticidade e diversidade humana, trazendo à tona a realidade da comunidade onde está localizada a escola e, podendo fazer os estudantes acreditarem que quando negociamos nossos direitos coletivamente conseguimos vitórias para as populações mais vulneráveis e para todos da classe trabalhadora.

O exercício da cidadania deve ser praticado todos os dias através da participação da população nas instâncias de controle democráticos, mas também nos movimentos vinculados a diversas demandas que requerem do Estado sua intervenção. As pessoas idosas são sujeitos de direitos que contribuirão para o processo de controle democrático encaminhando as demandas levantadas em suas pesquisas em sala de aula para o poder público, demandas essas que são também coletivas, de educandos que poderão através da sua participação e inserção no âmbito dos debates se motivarem a participar mais das aulas, contribuindo para sua aprendizagem e para formação de sujeitos coletivos que se articulam em prol da garantia dos direitos humanos via tomada de consciência.

A análise da realidade escolar e das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e a Política Nacional do Idoso numa perspectiva interdisciplinar aprofunda na discussão sobre o contexto escolar, no sentido de interpretar criticamente as áreas de estudo no cotidiano escolar em decorrência da construção do conhecimento pelo estudante idoso.

É necessária a realização de atividades nas quais as áreas do conhecimento possam se integrar conduzindo o aprendizado da pessoa idosa na EJA para o contexto da interdisciplinaridade, onde as discussões e os saberes escolares se integrem uma à outra por meio do processo de ensino e aprendizagem que são transmitidos, dialogados e compartilhados por professores e alunos no cotidiano educacional.

Segundo Freire (2021, p. 60):

Entendemos que a escola deva ser um espaço de educação popular e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá a revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifesta na possibilidade de formação do sujeito social [...] Queremos imprimir uma fisionomia a essa escola, cujos trabalhos principais são os da alegria, da seriedade na apropriação e recriação dos conhecimentos, da solidariedade de classe e da amorosidade, da curiosidade e da pergunta que consideramos valores progressistas. Poremos todos os meios de que dispomos a serviço dessa escola necessária. Não impor uma ideia, teorias ou métodos, mas vamos lutar pacientemente impacientes, por uma educação como prática da liberdade (Freire, 2021, p. 60).

Entretanto, precisamos compreender o “etarismo” na educação e como as categorias geração, gênero, raça e classe social podem refletir sobre a condução de práticas concebidas sob a égide dos estereótipos e que as práticas etaristas estão presentes no alvo de quem ataca a diferença, e ambas são historicamente construídas e introjetadas pelo Estado e sociedade nos obstáculos que as pessoas idosas enfrentam em seus processos de vivência (Farias, 2022).

Planejamos e direcionamos nossa ação profissional para o entendimento do "outro", de suas vivências plurais e processos traduzidos pelo sofrimento dos ardis do modo de produção capitalista, e ao nos colocarmos no lugar do "outro" saímos da posição de superioridade. Muitos por se julgarem detentores de um "saber profissional" fazem seres humanos em sua diversidade experimentarem as faces do poder institucional autoritário e suas violências simbólicas que são marcadas nos espaços de reprodução de estruturas sociais.

Em tempos de regressão do Estado de Direitos, diante de termos passado recentemente por um governo federal anterior neoconservador e ultraneoliberal, a devastação é contínua, e esses grupos continuam presentes na sociedade arquitetando destituições de direitos, mas é necessário sair da esfera do que está instituído e nos posicionarmos enquanto estudantes, profissionais, educadores e pesquisadores criativos e capazes de conduzir práticas profissionais competentes alimentadas pela perspectiva dos direitos humanos.

Segundo, Arendt<sup>16</sup>, (2018, p. 123):

Em termos gerais, tem sido característico das teorias liberais partir da hipótese de que "a constância do progresso... na direção da liberdade organizada e assegurada é o fato característico da história moderna" e olhar cada desvio desse rumo como um mero processo reacionário conducente à direção oposta. Isso faz com que passem por alto a diferença de princípio entre a restrição da liberdade em regimes totalitários, a abolição da liberdade política em tiranias e ditaduras, e a total eliminação da própria espontaneidade, isto é, da mais geral e elementar manifestação da liberdade humana a qual somente visam os regimes totalitários, por intermédio de seus vários métodos de condicionamento (Arendt, 2018, p. 123).

Entre essas questões intermitentes o que podemos fazer enquanto profissionais “coerentes, competentes e conscientes” (Amaro, 2020a) da realidade concreta que nos cerca e nos desafia, projetando possibilidades para criamos estratégias de ação

---

<sup>16</sup> En términos generales, ha sido típico de las teorías liberales partir de la hipótesis de que “da constancia del progreso... en la dirección de una libertad organizada y asegurada es el hecho característico de la historia moderna”, y considerar que toda desviación de este derrotero es un proceso reaccionario de dirección opuesta. Esto conduce a pasar por alto las diferencias de principio entre la restricción de la libertad en los regímenes autoritarios, la abolición de la libertad política en las tiranías y dictaduras y la total eliminación de la espontaneidad misma que, de entre las manifestaciones más generales y elementales de la libertad humana, es la única a la que apuntan los regímenes totalitarios con sus diversos métodos de condicionamiento.

capazes de melhorar a qualidade de vida das famílias/sujeitos de direitos que atendemos a partir dos diversos cotidianos de trabalho, especialmente no que se refere ao envelhecimento da população que vem apresentando demandas emergentes em múltiplas e multifacetadas expressões da questão social?

As classes populares e, sobretudo, as pessoas idosas enfrentam diariamente o estranhamento e a opressão, muitos já contribuíram efetivamente para a sociedade e, nesta fase da vida são colocados à margem da sociedade, como um grupo de pessoas “improdutivas”, minimizados em seu valor humano.

Segundo Faleiros (2015, p. 87-88):

A “dominação legitimada” se traduz concretamente pela disciplina que elas impõem. A disciplina é fundamental para a manutenção do poder. Ela começa já na família, fortalece-se na escola e exigida em todas as instituições. A disciplina é uma estratégia de transformação da clientela em sujeitos dóceis e úteis. As instituições, ao se apresentarem como *problem solving*, estariam realmente só mostrando uma face, para desenvolver a disciplina social, o controle social, não estariam exercitando o papel de policiais, mas de policiamento político, na dinâmica das relações estruturais e conjunturais.

A escola reproduz os estereótipos cultuados durante séculos, tal como aponta Patto (1999), a teoria da carência cultural que busca enquadrar os indivíduos em seu “mundo da cultura” e que por fim os segregam, estigmatizam e dificultam a passagem pela escola de indivíduos sociais que são nossos alunos e que apresentam suas singularidades e particularidades e que podem romper com os rótulos do capitalismo na escola.

Não podemos colocar tudo que vemos numa caixinha, não podemos de nenhuma forma ter um olhar punitivo, mas sim temos que questionar os padrões e entender a realidade concreta a partir da história de vida que os sujeitos nos apresentam ao longo de suas vidas e que passam por nossas salas de aula e vidas, conforme destaca Isabel – S 2:

Sujeito 2 – Isabel: Nossa, até hoje, nós temos uma amizade ótima com a minha professora, muito boa com todos os alunos. Dentro da escola, ela não era como uma professora. **Ela agia como se fosse uma mãe explicando tudo pra gente, sabe?** Essa professora é professora. Ela foi professora dos meus filhos e agora, em pouco tempo, minha. Muito boa professora mesmo.

Assim Isabel - S 2, reflete sobre o acolhimento que tem de sua professora, o que perpassa uma amizade de anos e a questão comunitária da professora ter a incentivado a voltar a escola, é a educação popular. A passagem de tempo da idosa mulher perante a educação de seus filhos na infância é vista enquanto pouco tempo, os vínculos são fortalecidos no contexto da EJA a ponto de a idosa referir-se a professora como mãe, talvez esteja lembrando do tempo de infância em que com vontade de estudar não tinha condições e

de sua própria mãe o colo materno que poderia ter lhe ajudado nas lições de casa. O que remete também a professora regente na EJA a ser objetivada enquanto mãe é a questão de gênero que perpassa as profissões tidas como femininas como a Pedagogia e o Serviço Social que atuam na base da alfabetização e do cuidado.

Defronte e no combate contra este sistema desumano e desigual que nos massacra, enquanto classe trabalhadora cotidianamente, sendo assim, urge a necessidade de compreender as desigualdades de gênero, raça e classe social, mas também refletir sobre a condução de práticas etaristas historicamente construídas e introjetadas pelo Estado e sociedade nos obstáculos que as pessoas idosas enfrentam em seus processos de vivência, e nos quais podem ser entendidos nas multifacetadas direções em que se apresenta o trabalho.

Quando uso a expressão “paixão da experiência”, ela engloba muitos sentimentos, mas particularmente o sofrimento. É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa pelo corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele pela experiência. Essa complexidade da experiência dificilmente poderá ser declarada e definida a distância. É uma posição privilegiada, embora não seja a única nem, muitas vezes, a mais importante a partir da qual o conhecimento é possível (bell hooks, 2017, p. 124).

Está em percurso um processo de barbarização da vida social e a revolução não está somente na matéria, mas no espírito do sistema capitalista, se somos relativamente autônomos, o que explica vivermos numa razão condicionados pelo “outro”? Por isso entendemos a ética para irmos além da matéria entendendo as matrizes de opressão que se dão no contexto da tomada de consciência e da vida social das pessoas idosas. O movimento do espírito quebra paradigmas e faz com que os alunos/as da EJA idosos/as saiam muitas vezes de um processo de neutralidade buscando ressignificar suas vidas e reconfigurá-la através dos estudos na EJA. Pelo conjunto das histórias de vida narradas percebe-se que as pessoas idosas enfrentaram e enfrentam diversas violências multifacetadas no conjunto da sociedade capitalista que os consomem pelo papel de responsabilidade que tem para suas famílias, mas que sobretudo não deixam de acreditar na Escola e em seu papel de resistência e emancipação.

Desse modo, lidamos com aqueles que já estão educados. “Seja lá quem queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política” (Arendt, 2022, p. 261). Assim, compreende-se que a política de educação nunca foi prioridade nos governos brasileiros, devido ao que Arendt (2022, p. 261) denomina como a crença de que se deve começar das crianças se se quer produzir novas condições e que essa devida crença permaneceu sendo principalmente o monopólio dos movimentos sociais de feição tirânico, que, ao chegarem ao poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrina.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 126):

De fato, ao longo do século XX o percentual de analfabetos absolutos no conjunto da população veio declinando continuamente, alcançando na metade dos anos 90 um patamar próximo a 15% dos jovens e adultos brasileiros. Em 1996, entretanto, quase um terço da população com mais de 14 anos não havia concluído sequer quatro anos de estudos e aqueles que não haviam completado o ensino obrigatório de oito anos representavam mais de dois terços da população nessa faixa etária. Pesquisa recente mostrou que são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado diante às exigências da sociedade contemporânea, o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente a metade da população jovem e adulta brasileira.

Consubstanciado a isso Telles, (1999, p. 188) retrata que hoje no Brasil nossa velha e persistente pobreza ganha ares de contemporaneidade e de modernidade por conta dos novos excluídos, pela reestruturação produtiva em curso no país. Adequadamente coloca, “esse é o lugar dos não direitos, da não cidadania. É o lugar no qual a pobreza vira ‘carência’, a justiça se transforma em caridade, e os direitos em ajuda a que o indivíduo tem acesso, não por sua condição de cidadania, mas pela prova de que dela está excluído”. Segundo Ianni (1989) a sociedade que fabrica a prosperidade econômica fabrica as desigualdades que constituem a questão social, assim segue-se uma lógica de mercado que se fundamenta na exploração e dominação, contrapondo-se a efetivação dos direitos humanos.

A perspectiva da reforma agrária tão vislumbrada na alfabetização popular instrumentalizada por Paulo Freire passa a ser tão temida após o Golpe de 1964 pela ditadura militar e essa cultura trazida passa a ser vista no decorrer dos anos de chumbo como antiquada, como vulgar, levando as pessoas tidas como caipiras enfrentarem preconceitos e estereótipos a partir de seu local de cultura, de seu território de vivências, ou seja, suas raízes rurais.

E essa cultura trazida passa a ser vista no decorrer dos anos de chumbo como antiquada, como vulgar, levando as pessoas tidas como caipiras enfrentarem preconceitos e estereótipos. E essa cultura trazida passa a ser vista no decorrer dos anos de chumbo como antiquada, como vulgar, levando as pessoas tidas como caipiras enfrentarem preconceitos e estereótipos a partir de seu local de cultura, de seu território de vivências, ou seja, suas raízes rurais.

As pessoas idosas entrevistadas foram todas moradoras do campo, o homem do campo, que teve sua cultura diluída e tomada com preconceito autoritário das ideologias urbanas. Segundo Martins (1975 apud Patto 1999, p. 103) “a economia colonial é o fundo de contraste sobre qual o capitalismo dependente esboça os contornos sobre o caipira, estabelecendo os fundamentos modernos de sua estigmatização”.

O pequeno produtor rural se contrapõe aos latifundiários que nesse viés pelo processo de modernização conservadora muitas vezes venderam suas terras a preço abaixo do mercado, produzindo o êxodo rural e a acumulação de riquezas e produção para os Donos do Poder. Tudo que era deles o Estado tentou retirar, as terras aos poucos lhes foram retiradas, a cultura tida como Jeca é errada, sem educação, sem cultura, errada porque denuncia o Estado e sua ideologia padronizadora aniquiladora do homem do campo. O pequeno produtor rural, sem escolaridade, sem oportunidades, mas com a sabedoria traduzida de pais e mães para filhos, vem à insubmissão a modernidade e lógica capitalista do consumo desenfreado sem respeito ao meio ambiente e a terra que produz os frutos de sua lavoura (Farias; Furlan, 2024).

No que toca a relação das pessoas idosas em sua infância com seus pais, se eram exigentes e/ou autoritários, e de que forma:

Sujeito 1 – Maria: Meu pai gostava muito de fazenda... Daí meu pai tinha sítio daí ele vendeu. Daí ele veio embora para a cidade. Meu pai faz, faz 32 anos que ele é falecido... Daí eu fiquei na cidade, eu vim para a cidade quando eu tinha assim... eu tinha, eu tinha... eu trabalho na cidade desde que eu tinha 13 anos. Eu trabalhava aqui, pra mim mandar dinheiro pra eles lá no sítio. Eles compravam coisas, faziam uma comprinha... A minha vida foi assim hum. (olhar de tristeza).

Santos (2018) nos alerta que com a modernização agrícola o consumo produtivo tende a se expandir e a representar uma parcela importante das trocas entre os lugares da produção agrícola e as localidades urbanas, interpretando que a urbanização crescente é uma fatalidade neste país, ainda que essa urbanização se dê com o aumento do desemprego, do subemprego e do emprego mal pago, e a presença de volantes nas cidades médias e nas cidades pequenas.

Segundo Silva (1996, p.105):

A questão agrária se alia hoje a uma série de “outras” questões, como a questão energética, a questão urbana e a questão das desigualdades regionais. Ou seja, a questão agrária permeia hoje uma série de problemas fundamentais da sociedade brasileira. No fundo, todos eles têm a ver com o caráter parasitário que atingiu a forma específica como se desenvolveu o capitalismo neste país.

Silva (1996, p. 105-106) compreende que a reforma agrária é bandeira de luta, e expressa à reivindicação dos trabalhadores rurais pela apropriação dos resultados de seu trabalho, garantindo-lhes o direito à sua produção. A reforma agrária deve questionar a forma que assumiu o desenvolvimento capitalista, que ocasiona a crise social. Mas, para qualquer “pacto social” a ser estabelecido na direção da luta de classes irá requerer o isolamento dos latifundiários e o atendimento das demandas dos trabalhadores rurais em sua integralidade, conforme Veiga (1990, p. 83).

A classe dominante é detentora dos meios de produção e consumo e diante do que concerne o direito o acesso à terra pela Reforma Agrária ainda não fora concretizado nessa conjuntura neoliberal, visto que o Estado capitalista consubstancia a permanência das desigualdades sociais e a personalidade autoritária é reproduzida nas relações de compadrinamento no voto de cabresto.

Faoro (2012) analisa algumas características históricas do Brasil em que se imbricam arcaicamente a partir do coronelismo e obstaculizam o processo de municipalização e que se manifesta na ingerência nas políticas sociais públicas e seu direcionamento gerencial na perspectiva do voto de cabresto e que atrapalham a condução do processo de democratização das ações, tendo em vista uma gestão democrática e participativa que oriente o caminho tecido em redes fundamentado na liberdade e relativa autonomia entre os profissionais condutores de saberes, para propor ações que tenham a dimensão da superação da pobreza e de um horizonte de gestão em políticas sociais com capacidade técnica e política.

Segundo Faoro (1975), no Brasil, prevalece uma cultura de coronéis que entendem a coisa pública como extensão do patrimônio, onde se predomina o aliciamento do voto e fraudes, muitas vezes utilizando-se de recursos violentos para com a classe subalterna. A finalidade de garantir sua dominação repercute em todas as esferas, nos poderes executivo, legislativo e judiciário que se apropriam das estruturas e engrenagens administrativa e política, deslegitimando e derrotando os direitos da classe trabalhadora.

Chauí (2000, p. 7), ao comparar a nação com semióforo, explicita o valor da riqueza e do prestígio que nascem sob a ação do poder político, seguindo uma hierarquia particularizada por disputas de poder e de prestígio, que nascem sob a ação do poder político, fundada na concepção de propriedade privada e patrimônio. Fica claro que os valores principais da sociedade são o capital e o status social em detrimento do ser humano enquanto indivíduo que merece respeito e condições dignas de subsistência e cidadania.

Chauí (2000, p. 40), analisando o mito fundador e a sociedade autoritária no Brasil a partir considera que entre os anos 1950 e 1960 considera o mérito desenvolvimentista e enfatiza que:

[...] o verdeamarelismo tradicional - o da rica e bela natureza tropical e o do povo ordeiro e pacífico, ou o do caráter nacional - sofreu um forte abalo, pois passou a ser visto pelos promotores do nacional-desenvolvimentismo como signo da alienação social dos setores atrasados das classes dominantes e das massas populares, obstáculo contra o desenvolvimento econômico e social, que seria obra da burguesia nacional industrial moderna e das classes médias conscientes, encarregadas de conscientizar as massas. Desse modo, o verdeamarelismo comparecia sob duas

roupagens antagônicas: numa delas, ele exprimia a maneira ingênua e alienada com que se manifesta o nacionalismo natural e espontâneo das massas, as quais, dessa maneira, reconhecem as potencialidades do país para passar da pobreza e do atraso ao desenvolvimento e à modernidade. Na outra, ele era o signo da própria alienação social, produzida pela classe dominante do período colonial e imperial e difundida por uma classe média parasitária, caudatário da imagem que os imperialistas ou as metrópoles inventaram e que os nacionais, alienados, imitaram e prosseguiram.

A meritocracia é o eixo de construção do sujeito liberal ela apresenta uma perversidade, levando os indivíduos ao individualismo exacerbado, contudo devemos fazer a crítica a tudo que é estrutural dando suporte para seja visto como objeto de transformação, não podemos naturalizar as violências simbólicas e apagamentos que são impetrados na vida social dos indivíduos por isso fazemos o movimento de olhar para o passado e pensar no presente.

Aqui fazemos a crítica a meritocracia, afirmando que o Estado tem que proporcionar políticas sociais capazes de melhorar as condições de vida dos sujeitos de direitos pessoas idosas público da EJA que viveram suas infâncias no campo. Também estabelecemos a crítica a estratificação social que hierarquiza os sujeitos sociais em grupos a partir de suas condições socioeconômicas, contudo ela serve-nos como base para compreender as injustiças e as desigualdades sociais.

Nesse segmento de discussão, enquanto a classe média sonha em virar burguesa, não se reconhece como classe trabalhadora, separando as mães das classes populares de seus filhos, para que possam explorá-las ou explorar suas filhas ainda adolescentes enquanto produto das relações sociais signatárias do liberalismo, racismo e apontando para a divisão e desigualdades inerentes a classe social, o progresso que a nação almeja parte da lógica da meritocracia com cada um se esforçando individualmente para obter condições de vida melhores, a produção e reprodução espiritual das relações sociais são demarcados pela luta e classes (Farias, 2020).

Segundo Marx e Engels (2007, p. 280):

Particularmente nas condições até aqui dadas, sempre que uma classe exerceu o domínio, sempre que as condições de vida de um indivíduo coincidiram com as de uma classe, ou seja, sempre que a missão prática de cada nova classe ascendente necessariamente se apresentou a cada indivíduo dessa mesma classe como uma missão universal e que cada classe realmente só conseguiu derrubar a precedente libertando os indivíduos de todas as classes de algumas amarras que até ali os prendiam – particularmente sob estas circunstâncias se fez necessário apresentar a missão dos indivíduos de um classe que almejava o poder como missão humana e universal.

A família brasileira e sua estrutura patrimonialista e patriarcal conduzem ao mito fundador e a sociedade autoritária, enquanto a população mais rica do mundo perfaz um

contingente mínimo de selecionados pela lógica capitalista, a população mais pobre vive acidentada pela conjuntura. Nesta conjuntura se perfaz a intersecção entre gênero, raça/etnia e classe social para o entendimento da produção de desigualdades e a educação se manifesta por meio dos instrumentos legislativo em direitos humanos, mas também é contraditória por trazer a lógica capitalista de mercado onde se conduz uma educação tecnicista voltada meramente aos interesses do mercado, onde são selecionados os fracassados e os ganhadores pela perspectiva ultraneoliberal (Chauí, 2000).

Sujeito 3 Anastácio: Meu pai era muito exigente para nós, ensinou nós andar na linha né, não maltratava ninguém, sempre trabalhava. O dinheiro nós entregava tudo na mão dele, sempre trabalhava. Eu mesmo trabalhava e na hora do pagamento só assinava o holerite ele pegava o dinheiro. Deixa eu te falar vou te dar um real para compra um doce, ele não dava não, ele falava quando ele tomar conta do nariz dele ele compra doce, meu pai era muito exigente para nós, meu pai era muito exigente para nós nesse ponto. E tem o Davi que é meu irmão, o Adão que mataram e a Cleuzinha que minha mãe perdeu, são, cinco, seis, sete, dá oito comigo...

Para o filósofo Vázquez (2001), a moral no sistema capitalista é sempre histórica e está relacionada à estrutura da sociedade, ao modo de produção e quando a estrutura muda, todas as estruturas que estão sobre ela racham. Dessa forma, o progresso da moral só é possível numa sociedade que não é capitalista. A moral nasce e se reproduz no cotidiano, sendo palco da reprodução e construção dos valores éticos. Pois, ao referir-se a ideologia apontamos que os direitos humanos estão relacionados à reflexão ética que nos aponta para moral, valores, normas e regras, além do que a ética tem a ciência como objeto.

E a subjetividade como fica? As pessoas idosas se percebem também nesse processo e, mesmo quando sua condição econômica se emancipa isso não lhe é garantido no campo da intelectualidade. A realidade, desse modo, é descrita e oralizada como ela está no presente e por meio dela fazemos um movimento prospectivo por meio de hipóteses, sendo a prática uma aplicação da teoria que dirige nosso olhar para o que deve ser mudado, e não podemos mudar, transformar nada se não estivermos imbricados relacionados com a realidade.

Comprendemos as diligências da contradição presentes na educação pública na EJA e nesse processo entendemos os processos subjetivos de nossos alunos, quando fazemos o esforço de interpretar a subjetividade nos posicionamos para não matarmos o contexto.

Vásquez (2011, p. 121-122) nos aponta:

A igualdade e desigualdade que agora temos em mente são os modos como os homens se relacionam ou se tratam mutuamente. Dar um tratamento igual aos

considerados iguais significa reconhecer que aqueles assim tratados compartilham, acima de suas diferenças, certos traços que, pela sua importância que lhes é atribuída, justificam tal tratamento. Por exemplo, tratar os homens (ou cidadãos) como “iguais perante a lei” significa que quaisquer que sejam suas diferenças (de classe, profissão, sexo, religião, ou de ideologia, idade e cultura), devem ser tratados juridicamente do mesmo modo. Ao tratá-los assim, não se nega que existam diferenças entre eles, mas estas não justificam um tratamento desigual... Aqui temos, pois uma imbricação de desigualdade e injustiça que pressupõe, por sua vez, a da igualdade e justiça.

Segundo Maar (2003, 473) “a educação não é para a emancipação, portanto para ela ser efetiva necessita ser crítica da semiformação<sup>17</sup> real”, objetivada como resistência na sociedade e presente na materialidade concreta entre os limites que se impõem à produção e reprodução espiritual da vida humana. A emancipação é entendida enquanto elemento central da educação, mas para ela ser real e efetiva, há que ser efetivada na vontade política, por isso ela deve ser compreendida em suas contradições, bem como toda democracia que apresenta limites e possibilidades. Acreditamos que as possibilidades presentes na EJA em relação a pessoas idosas se encontram na educação popular.

Para Freire (2021, p. 207):

A Educação Popular está relacionada, em um primeiro momento, com a educação das classes populares. Portanto, tem a ver com uma educação que poderíamos dizer, em uma linguagem mais religiosa, “educação dos pobres”. Eu não gosto dessa expressão, mas tem a ver exatamente com a educação dos oprimidos, a educação dos enganados, a educação dos proibidos. Pelo menos eu penso desta forma. Precisamente porque eu penso assim, quando falo de Educação Popular, é que tento que esta Educação Popular esteja, primeiro a serviço dos grupos populares ou dos interesses dos grupos populares, sem que isto signifique a coação dos direitos dos grupos das elites. Não estou dizendo que devemos matar as crianças ricas, nem negar-lhes educação. Não é isto. Mas o grande objetivo da Educação Popular está exatamente em atender os interesses das classes populares que há quinhentos anos estão sendo negados.

As contradições apresentam elementos subjetivos que impõem marcas e contornos na vida das pessoas idosas que vem a frequentar a EJA. Nesse sentido, temos que analisar o contexto social-cultural que engloba o indivíduo e a comunidade escolar fazendo a crítica da semiformação, analisando a indústria cultural como elemento que faz com que os indivíduos dentro de tal sociedade não tenham vontade própria, gerando desse modo, a alienação e que são conduzidos a reproduzir a lógica fetichizante da mercadoria.

Sujeito 3 – Anastácio nos apresenta em suas narrativas elementos para que se possa entender esse processo.

---

<sup>17</sup> O conceito de "semiformação" foi originalmente desenvolvido pelo filósofo Theodor Adorno para descrever a forma como a educação na sociedade capitalista tende a ser superficial, fragmentada e instrumentalizada. Adorno argumenta que a semiformação não promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, mas sim a reprodução de ideologias dominantes e a passividade dos indivíduos.

Sujeito 3 – Anastácio: Ah eu fiz curso de azulejista e fiz curso de computador em Curitiba, né. Só que a gente a gente fala, mas a gente esquece a gente não tem computador, a gente tem energia. Se tivesse energia, computador, você podia ir indicando as vezes umas coisas. Então, se eu tivesse luz em casa e comprasse uma casa na cidade. Entendeu? Comprar a casa na cidade, ali o computador comigo, eu posso até aprender mais. Entendeu? Aqui em Faxinal, pra você fazer curso, tem que pagar. Entendeu? E na escola de lá, quando eu tava estudando, não pagava nada. Fazia curso de computador, porque a gente fica muito tempo sem mexer com isso daí, ó, o cara perde a prática, né? Então, isso que é o problema. E negócio de jogo também, é um negócio que a gente não... A gente que é crente evangélico não pode mexer com negócio de jogo, né? A igreja não aceita. O engraçado é que a igreja é muito rígida se seguir ela. É boa seguir, mas é muito rígida. Eu batizei com 17 anos. Então, 40 anos de crença, para fazer uma... 250 horas quase de crença. Eu tinha vontade de estudar, no computador sim, aprendia sim. Muita coisa dá pra você aprender, mecânica, dá pra você aprender em computador, né, de encanador né. Lá, onde eu estava aprendendo, tinha curso para eletricista, para pintor e para enganador. Só que era tudo pago eu não quis fazer, porque ficava muito pesado no bolso. Só fiz de azulejista, só.

Anastácio – S 3, relata as dificuldades tidas em municípios menores, a falta de cursos gratuitos para formação ao mercado de trabalho e sobretudo geração de renda. Entende-se que a educação deve caminhar intersetorialmente com a política de assistência social, mas que o idoso em questão não tem acesso a esses mínimos sociais, estando destituído das seguranças sociais afiançadas pelo Sistema Único de Assistência Social - SUAS que se dá a partir da acolhida, renda, convívio ou vivência familiar, comunitária e social, desenvolvimento de autonomia e apoio e auxílio. Neste sentido o desenvolvimento da autonomia o mesmo busca com a EJA, mas é visível a falta de integração entre as políticas um campo para a atuação do assistente social.

Anastácio também reflete sobre sua religiosidade e as práticas que ela proíbe, neste sentido tempos que interpretar a subjetividade da pessoa idosa, a sua religião e uma base que o sustenta diante das dificuldades da vida. Embora ela seja alienante, conservadora e paternalista, sendo que em relatos anteriores o idoso afirmou que a sua Igreja não o auxilia, o que aparenta haver um preconceito pré-estabelecido diante de sua situação de vulnerabilidade. Anastácio é uma pessoa humilde, simples, mas que busca questionar o que consegue interpretar como não adequado, não ético e não humano. Entretanto há que se separar a Igreja o mesmo frequenta de sua espiritualidade que é ampla, mas isso cai de encontro com as proibições da Igreja o que faz com que ele não aceite trabalho com jogos no computador. Sendo relevante também refletirmos de que forma esses jogos foram trabalhados pedagogicamente, os objetivos e os fins sem atentar-se a formação escolar, reproduzindo um formato que se desvincula do currículo e apenas garantindo a manutenção da passagem de tempo hora-aula sem de fato de apropriar-se de formação de qualidade.

Assim, fazemos a crítica à sociedade de massas, mas não sem antes

compreender a configuração histórica porque passa uma cultura e as contradições imanentes a esse processo que apontam para a individualidade exacerbada e, fazendo com que uma sociedade capitalista reproduza relações sociais pautadas na manipulação comercial. Assim, para buscar a essência desse entendimento temos que tomar cuidado para não cair em juízos de valor criminalizando e moralizando a pobreza, estigmatizando os indivíduos em situação de vulnerabilidade, ignorando as raízes estruturais da pobreza e perpetuando a desigualdade social, sendo a educação para a cidadania é fundamental para que as pessoas compreendam as raízes da pobreza e se mobilizem em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

A escola dentro de uma educação popular deve se comprometer a romper com os rótulos, os estereótipos saindo de qualquer perspectiva que dê vazão ao neoconservadorismo fascista. A educação trabalha com o concreto pensado, com a subjetividade e como educadores conscientes que devem se vincular aos seus estudantes em favor dos processos de superação de todo o tipo de preconceito e estigma. Assim, por meio dos direitos da personalidade humana vemos a política educacional como um instrumento de atendimento jurídico as necessidades de diálogo, negociação, democracia e controle social.

Os aspectos da compreensão da exclusão social estão inerentes às expressões da questão social, pois a pobreza não é somente verificada a partir dos critérios de renda, existe a propriedade dos bens de produção e consumo que estão nas mãos da classe dominante, sendo esses, fatores associados que geram a exclusão e fazem com que uma parcela infinita da sociedade não tenha como consumir. Pois o sistema capitalista necessita de um exército de excluídos para se forjar e nos ajustes fiscais das crises do capital ele se redireciona na via neoliberal gerando exclusão e necropolíticas estatais (Martins, 2008).

Esses elementos se situam mais particularmente no que denominamos fascismo à brasileira, por onde Mota (2019, p. 138) afirma:

Essas medidas se desenvolvem em um cenário de potenciação da exploração do trabalho, da expansão da superpopulação relativa e do exército de reserva, formado por homens e mulheres alojados no desemprego, na informalidade e no trabalho por conta própria – o que afeta frontalmente a capacidade político-organizativa dos trabalhadores e trabalhadoras para resistir e lutar contra o desmonte de seus direitos [...]. O ambiente da pequena política, cotidiana, brasileira, acirrado pelo golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016, é marcado pelo surgimento de grupos reacionários com expressão e representatividade nas igrejas, nas manifestações populares, no movimento de estudantes, nas universidades etc.

Por mais que tenhamos elegido um outro governo o de Luís Inácio Lula da Silva (2023-presente), esses grupos apoiadores do antigo governo Bolsonaro (2019-2022) ainda se encontram presentes, estão no Congresso e em todos os locais onde se perfazem as

relações sociais e a reprodução da vida social pautada no neoconservadorismo.

Conforme Kell (2020), é o ressentimento que venceu as eleições durante o período (2019-2022) no Brasil e que aprofundou os níveis de desigualdade social, inclusive no âmbito da educação. O ressentido é capaz de fazer atrocidades, de estabelecer necropolíticas estatais e seu gozo é ver a destruição do Outro, o qual, considera distinto e distante de suas ideologias e pertencimento, o ressentimento esteve governando o Brasil trazendo consigo a reprodução de um discurso que é fascista e que não respeita a diversidade, corpos, existências diversas que habitam o país.

Entende-se que a neutralidade não pode ser mais nossa opção e que a crítica não é uma ideia, mas é o movimento entre o pensamento e a ação em sua plenitude, pois deve ter profundidade epistemológica. A crítica é um exercício intelectual capaz de decifrar e desvelar a essência a partir de sua relação imediata com o objeto estudado, sendo capaz de revelar categorias a serem estudadas e decifradas pelos educandos a partir de uma conexão com a realidade social, a conjuntura e estrutura apresentadas pelo Estado de Direito.

Para mais, a crítica requer a reflexão, e nos dá subsídios para interpretar a sociedade que vivemos e os percalços e desafios que nos são apresentados na vida cotidiana. Por meio dela direcionamos nossos pensamentos para a construção de um mundo melhor para todos e a EJA que abrange a educação de pessoas idosas trata-se de inclusão social, de garantia de direitos e de oportunidade de uma melhor qualidade de vida para essa população que possui suas histórias de vida marcadas pela exclusão social, mas que, não se deixa abater e procuram na educação a reciprocidade e a justiça social.

#### **4.3.3 O papel da Autodeterminação e Tomada de Consciência**

*Professores conseguem promover uma autoestima saudável entre os estudantes quando demonstram ter consciência de seu potencial e valorizá-lo. Isso não significa que elogios devem ser distribuídos indiscriminadamente. Significa, sim que chamar a atenção para as qualidades de um estudante e incentivá-lo a trabalhar a partir dessa base pode proporcionar a confiança necessária que é chave para construir uma autoestima saudável (bell hooks, (2020, p. 184).*

O olhar sensível para o outro faz parte de um atendimento educacional e profissional competente e coerente com a realidade que nos cerca, ser empático é se colocar no lugar do Outro e fazer um esforço intelectual, no sentido, de compreender as complexidades sociais e as situações e condições adversas por que passam as pessoas que chegam até nós desoladas pelo capitalismo.

Sujeitos de direitos tem suas opiniões, suas vozes, suas críticas que são traçadas por seus processos de vivências e experiências e acolher, escutar, estabelecer vínculos para decifrar as intempéries que se fazem presentes e fragmentam a vida cotidiana é trabalhar com a empatia, na direção da autoestima, o olhar sensível, pois quando nós educadores mostramos que nos importamos de verdade com as adversidades e cronificações infundidas na vida de pessoas idosas os sujeitos de direitos por nós atendido se percebe nesse processo de simbiose entre o individual e o coletivo.

A empatia é base que pode e deve sustentar todo educador que verdadeiramente se importa com as mazelas criadas pela questão social, se colocar no lugar do Outro é entender as complexidades sociais e a vida dura, os fardos que carregam os indivíduos sociais durante suas experiências de vida.

Segundo hooks, (2021, p. 89), professores dotados de uma visão democrática assumem que o aprendizado nunca está confinado apenas à sala institucionalizada. A autora compreende que a escola pública tem a função de garantir o letramento, e mais que isso, fornece a formação necessária, é da escola a tarefa de ensinar a ler e escrever e, com sorte, a se engajar em alguma forma de pensamento crítico. Para tanto, a empatia requer aproximação para com os educandos, criando vínculos que possibilitam um melhor aprendizado, além de relações sociais de reciprocidade e mutualidade gerando o fortalecimento da autoestima e possibilitando a processos de empoderamento.

Fazemos uso de nosso saber profissional para conduzir os educandos a um aprendizado humanizado, quando o sujeito de direitos se sente acolhido, quando é escutado verdadeiramente em suas palavras que possuem significados e sentidos diversos eles/as se potencializam ao processo de aprendizagem, aprendemos mutuamente um com o Outro no processo educativo e nos demonstramos ser empáticos quando deixamos claro nos valemos de suas queixas, de suas dúvidas, e os desafiamos a superar as questões problemas de um mundo desigual.

A indústria cultural é inimiga da ação e fragmenta o mundo entre o útil e inútil. Conflitos sociais trazem consigo a reprodução da vida social pautada na individualidade, na personalidade humana fragmentada que liquida as pessoas e torna suas vidas tristes e sem perspectivas de melhoras. Essas complexidades da vida social podem ser enfrentadas pelo acolher, ouvir, conversar, sendo que, experiências são trazidas para sala de aula, tendo em visto, a confiança dos educandos em seus professores. São situações que podem ser trabalhadas a partir de aspectos da formação social que é orientada para a crítica a sociedade fragmentada e moderna.

Entre as possibilidades de vivência num mundo fragmentado, diluído, onde a modernidade traz desafios inúmeros a pessoas idosas, no sentido, de terem que se adaptar as novas tecnologias, as relações sociais diluídas, fragmentadas e rompidas pela tela do celular. A velocidade do mundo moderno e seu bombardeamento de informações adoecem pessoas a todo momento de crianças, a idosos, um mundo onde as pessoas não possuem tempo para nada, a relações sociais e espirituais são reproduzidas por vidas solitárias, personificadas por uma cultura que subalterniza e/ou descarta o que é considerado “velho” para a sociedade moderna.

O sujeito 2, Isabel, demonstra em suas narrativas a respeito de suas angústias com a sociedade atual, onde as relações sociais se tornam mecânicas, padronizadas pelas telas, pelas conversas nem conexão no olhar com o indivíduo, de sujeitos que estão aprendendo a ter um pensamento distorcido para que haja a adesão aos valores superficiais estabelecidos pelo colonialismo digital, na mecanização das relações sociais.

Sujeito 2 – Isabel: Isso aí eu tenho na minha família mesmo, disso aí, né? Que os mais novos são mais experientes que a gente, mas a gente sabe que os idosos têm muita experiência pra dar, né? Mas os jovens não aceitam, né?... Angústia muito, muito. Eu, eu, né? Eu não sei das outras, mas eu idosa, me angustia muito. Eu gosto de falar e a pessoa olhar pra mim. Eu tô explicando uma coisa pra pessoa. E o outro tá olhando pros lados, pra mim eu largo, eu paro, não falo mais. Eu saio, saio. Eu tipo assim, daí eles dão. Pra mim, eu, acho assim que... Ah, idoso não sabe o que fala, deixa pra lá, né? Só que daí, passando um tempinho, esse jovem vem perguntar pra mim o que já aconteceu com isso, isso aí. Vem perguntar, o que a senhora tava falando mesmo, que eu não prestei atenção? Falei, se vai me ouvir, eu vou falar. Aí eu falo, né, das coisas que aconteceram comigo, com os jovens não estão acontecendo, né? Ai, tem tanta coisa pra falar... Nem todos são assim. Mais é igual eu chamo a atenção dos meus filhos, das minhas noras, mas nora é nora, filho é filho, né? Vou conversar com eles. Eles estão ali no celular. Escuta, põe esse celular aí, presta atenção, olha. Olha em mim, olha no meu olho aqui que eu tô falando. Porque muitas vezes, você não entende as coisas, mas pelo olho, pela boca, você entende que eu tô falando. Você não tá entendendo agora, né? Mas se você tiver olhando em mim, você entende melhor as coisas que eu acho, né? Eu pra conversar com a pessoa, eu largo tudo pra conversar com aquela pessoa. Eu não fico fazendo uma coisa, fazendo outra, não. Eu tenho de olhar pra pessoa. Eu sou uma pessoa assim. Não sei se eu sou errada, se eu sou certa, mas sou assim.

Nesse contexto entra a importância da família vista como elo de centralidade na ligação da vida do estudante com a escola. Temos a compreensão de que estamos situados num ambiente contraditório e que muitas vezes apresenta as faces da exclusão na vida das pessoas idosas, entendemos que este deve ser o lugar de fala das pessoas idosas. Pois, somente elas vivenciam o que é e quais são os sentidos da velhice, e para avançar no entendimento destas contradições e desigualdades, visualiza-se a importância da oralidade, como um campo a ser desvelado, e a história de vida de pessoas idosas.

Todo processo narrativo traduz as vivências e experiências de vida dos

sujeitos de direitos no capitalismo moderno, fatos da vida cotidiana dos indivíduos sociais estão atrelados com a sua vida na educação, seja durante a infância, seja na fase adulta e na fase idosa, desses fatos fazem parte angústias, que são conduzidas sobre as personalidades humanas a partir da égide do sistema capitalista que produz e reproduz relações sociais desiguais em que o individualismo é palco da reprodução social.

Segundo Kell, (2020, p. 184):

À medida que se transforma a memória em narrativa, ou em história, tornamo-nos, paradoxalmente, menos sensíveis ao que um dia foi sofrimento quase insuportável. Talvez essa dessensibilização seja a única forma de impedir o recalque, a fuga psíquica diante das representações associadas a experiência da dor. Mas as narrativas da memória, com sua riqueza imaginária e seu poder de estabilizar o trauma em uma rede de representações, não são garantias contra o ressentimento – podem ser também, veículos do gozo ressentidos.

O ressentimento é categoria analítica que está presente na vida social, ele se materializa num mundo onde o caos se apresenta na vida das pessoas, e o individualismo ataca as subjetividades inerentes ao ser humano, pessoas ressentidas atacam, dilaceram o que foge da normalidade padrão, não se escutam nesse processo, pois são o arquétipo da reprodução de relações autoritárias que ao mesmo tempo negam o seu Eu, são conflitos de personalidade humana.

Segundo Crochik (2023, p. 25) “o preconceito diz respeito a um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para poder se defender de ameaças imaginárias, assim é um falseamento da realidade” pois o medo de se identificar com a vítima do preconceito faz com que os processos psíquicos dos indivíduos passem a lutar pelas suas ideias. Essas ideias fragmentam-se entre o perfeito e o imperfeito, que invade os processos psíquicos mais profundos, na tentativa de padronizar os comportamentos, causando aversão a determinados grupos sociais, para a proteção do acredita ser o seu Eu.

O recalque pode ser traduzido enquanto elemento que inibe a ação dos indivíduos sociais em detrimento de uma consciência plena e se faz presente nas relações sociais alimentando pessoas ressentidas que não aceitam as pluralidades e a diversidade e as pessoas idosas são estereotipadas através de seus corpos, de suas falas, de seus gestos, de seus olhares, por uma sociedade que não aceita conviver com o diferente a partir das transformações corporais que vão se perfazendo com a velhice.

Lembranças da vida sofrida são trazidas pelas pessoas idosas que apontam seus sentimentos de fracasso, pois o mundo é forjado entre capitalismo, preconceitos de classe social, o que pode apontar para a aporofobia, que é o medo e a aversão da pobreza, em um processo de destitui a empatia, onde o indivíduo preconceituoso se revela. E a escola imprime

conteúdos sublinhados pelo mercado, onde aprende-se para a lógica de ajustamento ao sistema capitalista. É apresentado um mundo com “vencedores e fracassados”, moldado no que se denomina “sucesso”. Enquanto a meritocracia rege as relações sociais, sombras, lutas e desafios são apresentados constantemente na vida dos oprimidos.

E a modernidade com suas sombras do passado, é apresentada na vida dos sujeitos pessoas idosas, tal como nos narra o sujeito 3 - Anastácio.

Sujeito 3 – Anastácio: Aí eu estudei muito tempo aqui em Faxinal, estudei lá naquela escola ali perto da... perto da Rodoviária Velha, estudei bastante ali, não consegui passar, sofri acesso, como eu te falei, acesso, e eu saí, entrei, estudar de pequeno, fiquei o dia parado, tentei estudar lá em Curitiba, lá estava estudando bem lá. Lá estudava, lá até o recreio, e ia estudar computador. Entendeu? Todo mundo ia estudar computador. E ia fazer um negócio lá, a pessoa desviava e tampava a caixa e adivinhar que doce que era. E ganhava um prêmio, né? E as escolas deles, eu estudava lá, e terminava o estudo, ia lá fazer o curso de computador e voltava para casa, 9 horas, 9, pouquinho por aí. E outro dia eu voltava para trabalhar de novo, trabalho de computador, você viu? ... E aí eu fiquei parado e comecei a estudar de novo. Agora estou começando a desenvolver para fazer minha carteira (de motorista), que eu usei pouca leitura, até gostei que as meninas da escola lá, eu usei pouca leitura, muita coisa, não sei...Comecei a fazer a arte escola em Londrina, aí no Exame de Vista passei, no outro, coisa lá aí eu passei, só no psicotécnico que eu reprovei. Agora eu preciso fazer autoescola fazendo as coisas, aí se vai passar. Me deu uma vez metade do dinheiro de volta. Agora, se eu faço aqui, não sei vou ver, se vão dar uma força pra mim.

Temos no Brasil uma justiça que é baseada em preferências afetivas, no qual pessoas são escolhidas para ter o acesso a ela, e que, representa-se diante do Outro que passa a agir como criança diante de pais amorosos, um amor que pode ter sido negado durante suas infâncias, e que esta falta é conduzida pelo paternalismo do Estado, este que, atualmente minimiza os direitos da população deixando as demandas ao encargo da sociedade civil (Kell, 2020).

As políticas sociais têm um desenho de intersetorialidade, se inter cruzam e são indispensáveis para o acesso, frequência e assiduidade à escola nas idades primordiais a formação da criança e adolescente, além de serem relevantes para que o acesso à EJA seja consolidado. A falta de acesso a políticas sociais e, principalmente, à educação traz consigo pessoas marcadas e sofridas, e que, enfrentam cotidianamente as contradições da modernidade.

São as complexidades da vida social e em meio a uma pauperização da vida, e a exploração massiva do trabalho, muitas pessoas idosas vivem em condições socioeconômicas que não dão possibilidades de se autossustentar, outras enfrentando a fase idosa sem aposentadoria, depois de trabalhar a vida toda em casas de família e/ou empregos precarizados, ainda encontram forças para acessar a escola que lhe fora negada, que por políticas autoritárias e patrimonialistas levaram as crianças e adolescentes ao trabalho infantil

e a um futuro sem garantias de acesso à previdência social.

Nessa contradição o sujeito 3 – Anastácio expressa suas mágoas, contando particularidades de sua vida e as circunstâncias que o motivam a denunciar aquilo que viveu, o que o reanima a seguir em frente.

Sujeito 3 – Anastácio: Estudei, no caso estudei eu e a mulher aqui. Daí estudávamos eu e a mulher aqui, daí eu saía da escola e ia embora, daí ela ficava aqui ia fazer farra com o homem pra baixo. É sempre a mesma coisa eu trabalhava fora, recebia o dinheiro, oito reais todo mês, tudo meio, mil e pouco, e ela pegava o dinheiro da minha mão e passava para o cara. O cara fez, minha menina, ele não ia pra estar junto. O rapaz queria estuprar minha menina mais nova, entendeu? ... minha sobrinha foi lá e chamaram a polícia pra ver, ele se escondeu. E ela largou de mim para ficar com ele e ela mora com ele lá e trabalha pra tratar dele.

O relato de vida contado demonstra a força e capacidade de enfrentar o cotidiano, mediante as adversidades da vida, as histórias de vidas de pessoas idosas na EJA se são marcadas pelas exclusões, pelas violências de gênero, raça e classe social. A tensão com que atravessa o sentido da vida para eles/as trazem o desencantamento.

Não obstante, reúnem forças buscando em sua autoestima a possibilidade de ressignificar suas vidas, suas histórias e suas relações sociais que são produtos de suas subjetividades, e que, contraditoriamente suas vidas passaram a ser regidas pela indústria cultural, que se rebate para o modo de ver a vida como as relações na fabris.

Assim revelam-se inflexões, reflexões de como poderia ter sido suas vidas, que são ressignificados a partir do momento que se encontram na EJA com seus colegas de sala de aula e com os professores, mesmo revelando-se embates entre os educandos que apontam para o bullying, em que pessoas ressentidas trazem a negação daquilo que apresentam em seu interior e exteriorizam através de violências simbólicas na vida escolar do Outro marcadas pelas negações de direitos com foi submetida suas vidas.

Barreiro; Carvalho & Furlan (2018, p. 523) falam sobre importância do olhar sensível para o outro, da interação com o outro e pelo outro via possibilidades de compreender a inclusão escolar, sendo que, para os autores a tristeza se pode se transmutar na alegria, “dadas as circunstâncias em que essa passagem de um afeto a outro seja transmutada, por exemplo, na relação professor-aluno ou aluno-aluno”.

[...] é inevitável que existam algumas tristezas, mas é fundamental que as tristezas possam ser trabalhadas para que não se torne algo destrutivo no processo de inclusão escolar, pois os alunos, tendem a se enamorar com a escola a partir da alegria provocada pelas relações entre os corpos. Para o aluno sentir-se incluído na escola, é preciso de um encontro com alguma coisa que os afete positivamente, volta-se para o ativar das paixões alegres, evitando à passividade e a submissão dos poderes instituídos (Barreiro; Carvalho & Furlan, 2018, p. 523)

Tem-se como desafio a construção coletiva de estratégias de ações pedagógicas e sociais que possibilitem a inclusão escolar de pessoas idosas na EJA que possibilitem alegrias em sala de aula, que perpassem pela elevação a autoestima dos educandos e que combata os traumas e tristezas deixados pelos preconceitos e pelo bullying que deixa marcas e inibe as possibilidades de aprendizado de forma a transgredir o conhecimento. Concordamos com a perspectiva de Silva & Furlan (2023) quando retratam que não podemos educar se não cuidamos, pois o cuidado é fator primordial para a promoção e garantia dos direitos a saúde, educação e qualidade de vida.

Para Kell (2020, p. 2024) descrevendo a partir da psicanálise sobre a memória e o trauma, que é aquilo não se conseguimos esquecer e que na mesma temporalidade é intolerável de recordar.

Lembrar como se produziu uma ordem injusta é condição para transformá-la ou reparar socialmente o mal que ela causou. Mas não se pode lembrar tudo, o tempo inteiro. O excesso de apego à memória do passado impede a ousadia criativa, que é sempre um salto no escuro. Impede a alegria inocente que nos permite, vez ou outra, olhar o mundo com outros olhos.

A respeito dos relacionamentos que tiveram e como constroem e reconstroem suas vidas, relatando a partir de sua sensibilidade humana, através de gestos e aumento do tom de voz, demonstrando sua raiva e inquietude que problematizam sobre o tempo histórico do qual ele vive, inanimado grita e contando sua história de vida demonstra sua honestidade denunciando as trapaças que personificam a vida na sociedade capitalista trazendo tempos de vidas marcadas de gente cortada. Ao adentrar o chão da escola as pessoas idosas se sentem parte, além da alfabetização, os processos de sociabilidade requerem crítica ao *ethos* dominante em que se faz presente a barbarização da vida social.

Sujeito 3 – Anastácio: Ah, porque... aquele tempo. Eu tinha vinte e poucos anos, né? É? Porque eu casei com ela, eu era bem novinho, de tudo. Era bem novinho quando casei com ela. Eu morei no Multirão lá. Sabe o Multirão? Sabe, morei no Multirão. Eu e ela. Eu morei com o pai no Multirão. Daí lá que eu a arrumei e levei ela pra lá. Sujeito 3 – Anastácio: Estudei, no caso estudei eu e a mulher aqui. Daí estudávamos eu e a mulher aqui, daí eu saía da escola e ia embora, daí ela ficava aqui ia fazer farra com o homem pra baixo. É sempre a mesma coisa eu trabalhava fora, recebia o dinheiro, oitocentos reis todo mês, tudo meio, mil e pouco, e ela pegava o dinheiro da minha mão e passava para o cara. O cara fez mal para minha menina, ele não ia pra estar junto. O rapaz queria estuprar minha menina mais nova, entendeu? Fiz pra minha menina lá, minha menina foi pro que quer, minha sobrinha lá e chamaram a polícia pra ver, ele se escondeu. E ela largou de mim pra ficar com ele e ela mora com ele lá e trabalha pra tratar dele -, Eu casei com uma (outra) mulher em Londrina. Daí ela tinha ciúmes das minhas meninas, não podia conversar com ninguém, ela estava se mordendo de ciúmes. E ela falou, se quer fazer separação, nós separamos. Ela topou o fazer, eu fiz separação, não paguei nada. Aí vim embora pra casa.

São processos de vivências que requerem autoestima para que haja a superação das mágoas psicossociais que lhes trazem aprendizados, mas também sofrimento, e a escola para esses sujeitos de direitos é uma oportunidade de reflexão, de ação e decisão, de decisões amadurecidas que tem que tomar em suas vidas e que fortalecem, mesmo que contraditoriamente, a autoestima e o empoderamento.

Por isso dizemos que nesse processo de modernidade há sombras de lutas de uma população que se encontra a margem, são invisíveis perante a sociedade, mas que buscam a cada dia nas labutas a sua autossustentabilidade.

Com relação à renda familiar, quando indagado se o recurso financeiro oferece condições para seu sustento e/ou contribui para o sustento de sua família:

Sujeito 3 – Anastácio: Ah, o papel não tem... Tem dia que se tira oitocentos, que se tira o seiscentos, que se tira o setecentos, é assim, por mês. Tem dia que tira R\$ 500 e assim vai... Pra mim dá, pra mim sozinho dá. Sozinho, sozinho, só eu e Deus... A turma de Faxinal, ela não ajuda, né? Mais ajuda a turma de fora, que ajuda, porque eu vejo a turma de Araponga, e eu vejo a turma de Araponga que tinha acabado o meu gás, e eles ajudaram eu a comprar gás, mas a turma de fora, a turma de Faxinal, não ajuda ninguém não. É que eu sinto humilhado, né, porque eu moro sozinho, Deus tirou o meu pai, tirou a minha mãe, né, então a gente mora sozinho, depende da gente mesmo e eu me sinto meio humilhado, né, porque a gente fica meio abandonado, né, meu irmão não ajuda com nada. Se pedir pra ele fazer um frete com 20 e tem que ter dinheiro, pagar pra ele, ele faz. Se você quiser pegar um papel da Canorpa, coloca ali. Se falar oh Davi te dou um dinheiro para pegar um papel da Canorpa. É 30, 40 contos, 40 contos, cada. É assim. Mas se não pagar, não faz nada. É difícil... mas ajuda, mas não ajuda não. É esse que é o problema. Em casa, falta luz e falta água, né, porque é para ter ligado a luz hoje. Os caras não foram ligar. E a água, pego o gato. Não, na minha casa não tem, porque a minha luz eu vou ter que pagar, tem três talões de água para pagar. E se a minha sobrinha ajudasse, ainda vai lá, mas ela não ajuda, ela quer tudo na mão. **A luz era para ter ligado não foram ligar. Vou ter que ir lá à Copel, ver se vão ligar de novo a luz, se vai ligar ou não vai.** E a água, vamos pagar o mês que vem, para ligar lá, a água, só pagar os talões e já liga. Vou pagar um pouco de talão, e daí vou cancelar os outros pra pagar depois. **Entendeu? Eu uso vela. E vela não é um negócio que você não... não vai estudar com ela, né? Falar, vou estudar com essa vela aqui, não funciona. Com a vela não dá pra estudar porque, na mó, no mesmo jeito que a gente vai estudar com a vela, ela gasta muito, né? Todo dia trocando de vela, as coisas... Tá certo, coisa acabar. Mas a vela não funciona, não é quem nem energia** (Sujeito 3 – Anastácio), (grifo nosso).

Essa narrativa nos é contada com um olhar de tristeza, trazendo uma profundidade na fala que em tom mais baixo revela-se no olhar de como se manifestam as relações de produção da promovidas pelo capitalismo, na vida dos indivíduos sociais, sem luz elétrica na casa estudando a base de vela, o estudante da EJA tenta perseverar, os tentáculos do capitalismo o esmagam, nesse contexto é promovido um caos diário na vida desses sujeitos sociais. Em detrimento da justiça social a vida é reproduzida em processos que rompem com a autoestima de qualquer ser humano.

Revela-se o arcaico na sociedade moderna enquanto um contingente da população não tem acesso a nada, ao básico, uma parcela selecionada desfruta de enormes privilégios e esses privilégios são materializadas na política, no mercado, na sociedade civil e no Estado pois a individualidade faz com que as relações públicas sejam tratadas como privadas e muitos são selecionados pelos afetos daquele “pai” da classe dominante que distribui migalhas a população. São sujeitos de direitos empobrecidos que foram conduzidos à margem da sociedade, e que são doutrinados a serem cordiais e a não se rebelar contra o sistema em detrimento da vida de sofrimento em que o Estado brasileiro conduziu.

O Estado burguês tem o projeto de conduzir a sua população por meio da ideologia ao individualismo e a competição de todos contra todos, e isso são subterfúgios que vão se repetindo em cada consciência e inconsciente por meio da propaganda, da mídia que apresenta a cada tempo um ideal de indivíduo social a ser reproduzido. E esse mesmo Estado de Direitos, tendo em vista, seu passado patrimonialista, age por meio de grupos de políticos que estão vinculados as raízes escravocratas e republicanas do Brasil, a política é vista como tradição passada de pai para filho.

Kell (2020, p. 198) considera que:

uma resposta característica da neurose: em vez de perseguir da direção indicada do desejo, o sujeito escolhe a segurança subjetivas, de “fazer o que deve ser feito”, pensar de acordo com o que se deve pensar e reprimir ou ignorar fantasias que desviem de um suposto caminho bem-sucedido. O que Freud chamou de covardia moral do neurótico consiste em tais escolhas por caminhos seguros, onde não haja riscos de deparar com nada eu indique desejos contrários ao caminho certo para uma vida “normal”. Ou seja, vida chata.

O ressentimento é composto por queixas da vida coloca as pessoas como sujeitos passivos de um processo que se “aparta da potência das pessoas e o seu processo de agir e a espera passiva pelo cumprimento das promessas do pai bondoso (Kell, 2020, p. 194). Surge das promessas não cumpridas e da passividade que elas provocam nos indivíduos que os fazem sentir entre pensamentos que obstaculizam o processo de criar, de produzir, de fazer a crítica e estabelecê-la em nossas vidas, para que possamos criar estratégias de ação condizentes com o rompimento com a estrutura social, quando o processo democrático realmente funciona isso gera menos ressentimento. Pelo fato de que a verdadeira democracia é a participação coletiva de toda a população nas tomadas de decisão do governo, entretanto a tradição brasileira de dominação paternalista-populista tenta suprir a falta de um pai ideal, de modo que, isso favorece as condições do ressentimento.

Desse modo aqui compreendemos o ressentimento enquanto uma categoria política e que precisa ser combatida, uma das possibilidades seria o avanço da democracia,

mas para combater os preconceituosos e ressentidos politicamente e ideologicamente, há que se ressignificar os modos de vida que são apropriados pela lógica capitalista de produção e reprodução das relações sociais.

Quando as pessoas idosas das classes populares, chegam perto de “vencer” são tratados com preconceitos, recalque, ressentimentos, contidos no interior dos pensamentos e da personalidade que dita as normas da classe média e mais favorecidas brasileiras, e que, não conseguem e/ou são indiferentes a compreensão das estruturas sociais que envolvem as relações sociais nos desafios que são impostos as nossas mazelas. A vida dessas pessoas idosas apresenta dores, expectativas de uma vida melhor, expectativas de uma velhice digna e saudável e a EJA em sua essência acaba por trabalhar vínculos de afetividade e empatia com essas pessoas valorizando o seu saber e apontando para sonhos e expectativas de uma vida integrada ao sistema capitalista. Esse modo de produção e reprodução da vida social que forjou suas infâncias, trazendo responsabilidades para além da idade que tinham os explorando via trabalho para manutenção do *ethos* dominante, ou seja, uma ética a-histórica que molda a sociedade aos princípios contidos no sistema capitalista.

Nesse sentido, a autoestima dá potência ao indivíduo social e a empatia compreende o lugar do Outro na sociedade vigente, criando processos de fortalecimento do ser na educação. As trajetórias escolares das pessoas idosas podem ser compreendidas a partir da intersecção entre geração, gênero, raça e classe social, entretanto as subjetividades inerentes aos seres humanos tornam os indivíduos únicos e ao mesmo tempo plurais. Observa-se que as idosas mulheres entrevistadas eram de cor negra/parda e apresentaram muitas partículas em comum em suas narrativas, mesmo sem perceber que se tratava da estrutura racista, sexista e do preconceito de classe social, que afetou suas vidas.

Bispo dos Santos (2023, p. 39) nos relata que:

Fui criado de fazer o que mais os velhos faziam. Eles passavam o dia no engenho produzindo rapadura, melaço, batida e beneficiando a cana-de-açúcar com tração animal. Nós crianças fazíamos a mesma coisa, de brincadeira. Brincávamos de farinha de moagem, de fabricar engenho e produz, só que nossos bois não eram bois vivos, eram bois artesanais. Eram frutos do que podíamos aproveitar, madeira do mandacaru que esculpíamos. Brincávamos de ser adultos, de fazer o que os adultos faziam. E assim aprendíamos a fazer tudo. Mas também, brincávamos nos festejos feitos a partir da arte local, da arte do nosso povo.

Cada narrativa apresenta suas particularidades, fazendo com que compreendamos os diversos tempos históricos, os espaços e territórios percorridos pelas pessoas idosas. Essas pessoas são marcadas por dores, traumas e ressentimentos, mas também pela busca da autoestima e de processos que ora se voltam ao empoderamento. O sujeito de

direitos empoderado se incorpora nas subjetividades e vida cotidiana quando rompem com os ardis do sofrimento e se nutrem da indignação lutando para reverter as iniquidades sociais (Amaro, 2017, 2020a).

Cada narrativa traz consigo experiências (Thompson, 1981 apud Yazbek, 2009, p. 100) “o que faz serem semelhantes os depoimentos, apesar das vivências, é a experiência partilhada da pobreza, da exclusão e da subalternidade”. É experiência pessoal que se traduz a partir da apreensão no mundo e das trajetórias das pessoas idosas entrevistadas que se dão ‘em determinadas condições sociais, que poderíamos chamar’ “campo de carências” que na visão da autora se configura as características do sistema de privações tendo um Estado mínimo para a classe trabalhadora e máximo para a burguesia. Desse modo compreendemos tal qual Yazbek (2009) que a realidade das pessoas idosas participantes desse trabalho é estruturada a partir de muitas facetas da pobreza, da exclusão e da subalternidade, mas que também é composta pela “contínua recriação de estratégias de levar a vida e de lutar pela sobrevivência a cada dia” (p. 101).

Para Drummond de Andrade (2012, p. 23) “são tempos de gente cortada” e salientamos que de um mundo deformado, composto de relações sociais sem solidez, em que a vida humana, sobretudo, para pessoas idosas passa a não ter valor, por ser vista, como antiquada, vencida, tal como as relações de mercado, o velho é considerado produto descartável. Desse modo, temos que LUTAR junto à população idosa, para que a legislação que remete aos seus direitos seja verdadeiramente cumprida por meio de ações criativas e capazes de transformar e/ou ao menos amenizar as sequelas da questão social contidas nessa realidade. Ações que potencializem a discussão e o debate para viabilizar o acesso à EJA a pessoas idosas, com publicização de informações sobre a modalidade de ensino, para que caso tenham a intenção de retornar aos estudos ou progredir neles, saibam e tenham a oportunidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola sendo uma instituição educacional tem como objetivo oferecer e assegurar acesso e permanência, garantindo igualdade e condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir e desenvolver a compreensão da realidade e de participação, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática. A escola busca assegurar aos alunos a plena formação e o desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização e preparação para o trabalho e exercício da cidadania, fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Atingindo assim o objetivo primordial da escola, a formação humana integral de todo estudante que passe por ela.

Devemos formá-los enquanto seres conscientes de que seus interesses particulares devem ceder espaço aos interesses sociais. Falar em EJA é falar dos reflexos das relações sociais, sejam através dos seus valores, necessidades, normas e/ou regras. O que precisa ficar claro é que o educador precisa despertar no aluno que a EJA não se resume numa coletânea de teorias, mas num esforço coletivo de reflexão que busca promover o bem-estar individual e social. Para isso, podemos trazer a realidade de cada aluno à discussão: com suas preferências musicais, religiosas, situação social envolvendo-o como responsável pela vida social que tem, bem como esclarecendo as causas e consequências de suas relações. Sem, contudo, deixar de trabalhar os conteúdos estruturantes e básicos a cada modalidade de ensino.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem. São eles que identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir deles, advêm os conteúdos específicos, a serem trabalhados no cotidiano escolar.

Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. Esse é o conhecimento instituído. Além de esse saber instituído, pronto, entretanto, deve existir, no processo de ensino/aprendizagem, uma preocupação com o devir do conhecimento, ou seja, existem

fenômenos e relações que a inteligência humana ainda não explorou na natureza.

As aulas com metodologias e recursos diversos, através de músicas, filmes, cartazes, paródias e sobretudo debates podem possibilitar entrar na realidade os alunos que devem vivenciar a velhice de maneira saudável e digna. Para isso é necessário que eles saibam de seus direitos, principalmente os direitos no âmbito da educação que poderá formar cidadãos capazes de decifrar distintas realidades sociais, analisar as políticas estatais e exigir seus direitos muitas vezes negligenciados pelo Estado.

É importante que os processos educativos busquem garantir direito as pessoas idosas de frequentar a escola em tempo diferente e, futuramente, desenvolverem o processo de emancipação por meio da formação escolar. Temos que trincar a estrutura através de nossas micro ações até que ela venha a desmoronar diante de um movimento interno no qual a mudança social venha a ser percebida, e para onde essas mudanças estão nos levando. Pois como educadores precisamos analisar o tempo e todos os movimentos do contexto, a fim de que possamos permitir que o lugar social do excluído de condições seja palco de empoderamento e superação de desigualdades para a construção de sua história enquanto incluído.

Portanto, de posse de alguns conhecimentos herdados culturalmente, o sujeito deve entender que isso não é todo o conhecimento possível que a inteligência tem e é capaz de ter do mundo, e que existe uma consciência, uma necessidade intrínseca e natural de continuar explorando o “não saber” (Chauí, 2000), a natureza (Vázquez, 2001).

Entendemos que numa sociedade capitalista a autonomia do ser humano é relativa, por mais que se consiga alcançá-la é relativa e é obstaculizada pelas cronificações impostas pelo sistema capitalista, dessa forma muitas vezes eles/as chegam aos seus limites em relação a saúde mental, tendo em vista a indústria cultural e os processos que levam a submissão e subjugação das pessoas idosas.

A saúde mental da pessoa idosa é um desafio e numa EJA com educandos idosos, essas questões podem aparecer na sala de aula, a solidão, a depressão, a falta de cuidados para consigo, a dependência de cuidados em relação a família, o que nos permite criar estratégias coletivas de ação para transformar uma ordem social injusta, buscando a reparação das injustiças sociais. Nesse sentido a importância de trabalhar a afetividade, a autoestima, com empatia, para a construção do empoderamento.

Para hooks, (2022) “o compromisso de servir às necessidades dos estudantes não existe sem armadilhas. É uma prática libertadora contra hegemônica que acontece num contexto de dominação” (hooks, 2022, p. 42). Tal como a autora consideramos que estudantes

que buscam a ajuda de professores progressistas costumam enfrentar desejos conflituosos.

Arendt (2022), considera que o passado lança luz sobre o futuro, nesse sentido a história de vida dessas pessoas idosas a partir de relatos de vida nos conduzem a iluminar nosso conhecimento, a falta de reconhecimento desses sujeitos sociais pode ser um projeto de Estado, em que a identificação com um Outro e a falta de reconhecimento são alheias a história.

E a história de vida das pessoas idosas está imaneamente articulada com a história do país, a história do estado e dos municípios onde residiram, por onde migraram e por onde se sentem pertencentes. Desse modo, suas subjetividades têm valor, suas identidades têm valor, seu corpo tem valor e não merece ser descartado no mercado, a EJA também possui um valor imaneamente humano para essas pessoas, pois com o acesso à educação eles/as se sentem quase vingados, buscando superar cada desafio imposto, e tendo autoestima suficiente para continuar com os estudos.

Entre outros desafios apresenta-se o trabalho educativo que observa e compreende o educando a partir da realidade social em que ele está inserido, sem julgamentos, sem juízo de valor, pautado na ética em compromisso para com as demandas apresentadas pelos estudantes. Um trabalho que requer acolhida, afetividade para que o ensino possa ser produzido a partir de conteúdos que desvelem realidades até então invisibilizadas para as pessoas idosas, o ensino que se adapte ao nível de compreensão e estimule o educando a adquirir mais conhecimento, um ensino que extrapole e que entenda as pessoas idosas em suas singularidades, pluralidades e essência humana.

Sendo necessário compreender que dentre os desafios dessas pessoas se encontra o combate ao etarismo, eles necessitam serem vistos enquanto sujeitos de direitos do processo de educação, pois suas histórias de vida traduzem dores, traumas traduzidos na cronificação. Mas que em certas situações conduzem a processos os levam as superações, e quando damos voz a esses sujeitos de direitos, sua autoestima é revelada, suas sensibilidades são reveladas e nesse sentido eles se sentem empoderados a continuar lutando por dias melhores, contando com a educação em suas vidas, através da EJA.

Tal como Freire (2019) recusamos a pensar que mulheres e homens estejam fadados, como destino certo, a viver a negação de nós mesmos. Pois se nosso corpo é consciente, nosso ser é inacabado e histórico, precisamos tanto, para estar no mundo, de alimento quanto de ética. “A luta dos homens e das mulheres não teria, para mim, o sentido que tem, se não houvesse esse fundo ético em que se dão as experiências de comparação, de crítica, de escolha, de decisão, de ruptura” (Freire, 2019, p.123). Os indivíduos sociais, as

subjetividades e as diversidades humanas seriam todos, ao todo tempo, tristonhos, desestimulados se me provassem cientificamente que leis históricas ou naturais se encarregariam de superar os desencontros humanos. Há marcas de liberdade no modo e nos significados de como vemos o mundo, de modo que, nem tudo está determinado, preestabelecido porque a vida é movimento

A luta contra o capitalismo está no combate a sua perversidade intrínseca, na sua natureza anti-solidária, a insensibilidade absoluta da dimensão ética da existência humana e a naturalização da maldade imposta pelas revoluções tecnológicas neoliberais que se sustentam particularmente em garantir a seus escolhidos o conhecimento e a seus destituídos o acesso à educação. O trabalho educativo na EJA com as pessoas idosas deve ser presencial, garantindo o contato do professor com o educando, sujeitos que foram privados do acesso a informatização do mundo moderno e que são alfabetizado num processo que envolve afetividade, amorosidade, acolhida, fortalecimento de vínculos, está aí a importância da Educação voltada para os interesses das classes populares, pois através dela há melhorias na vida como um todo e a consciência do educando passa a ser movida por processos cognitivos de significação e ressignificação.

Se sentem fortalecidos por estarem aprendendo, dizendo que não há idade para aprender, e diante disso, fazem a crítica ao sujeito ressentido e preconceituoso que acredita que a sociedade é como prateleira de mercado com validade de produtos, no qual as pessoas idosas devem ser descartadas. Se empoderam no sentido de realizar a crítica e compreender esses processos, que não deixam de os deixar com dores o que remete a relações sociais individualista que se pautam na cronificação de um mundo que pouco se importa com a velhice, por isso o Estatuto do Idoso, passou a se chamar Estatuto da Pessoa Idosa no contexto do Brasil, em que as pessoas idosas são indispensáveis para a manutenção da vida social.

Diante dessas situações que remetem as complexidades sociais do mundo moderno o trabalho educativo com pessoas idosas na EJA pode revelar a sensibilidade de indivíduos plurais que tem suas histórias de vidas sublinhadas por resignação, mas que, nesse processo de subordinação eles se revelam sujeitos de direitos, que lutam para ser estudantes, que lutam para ser vistos, acreditando no potencial da educação em suas vidas e empoderando-se diante das complexificações que lhes são reveladas.

Se todos eles se percebem nesse processo educativo, é uma questão que deve ser compreendida a partir das singularidades e particularidades de cada indivíduo social, das contradições que enfrentaram durante suas vidas, das marcas que ficaram em seus

sentimentos e corpo. Isto posto, as vivências de cada indivíduo singular implicam sua autoconsciência que ora se particulariza pela crítica ao que está posto no poder institucional, nas relações sociais e na cultura. E que muitas vezes se constitui da cordialidade sob a égide e resquícios do patrimonialismo que leva a sociedade ao conformismo diante das contradições sociais.

A democracia que está em crise, necessita de fortalecimento e construção coletiva, para que possamos combater o ressentimento que chegou ao poder em 2016 e ficou até o período de 2019 e que causou uma devastação nas políticas de educação, inclusive na EJA. Os grupos conservadores ressentidos estão à espreita e diante de sua neurose e covardia moral agem oprimindo a sociedade de acordo com o que é designado por líderes com a personalidade autoritária.

Neste sentido Crochick (2023, p. 98): “a desorientação e o desespero marcam a fragilidade do eu como autoconsciência, que não podendo mediar adequadamente a relação entre o indivíduo e a sociedade entrega-o diretamente a ela, aos representantes sociais de sua tendência regressiva”. As relações sociais no capitalismo se dão a partir de um padrão ideal de beleza e pessoas idosas são vistas como feias, sendo que nas relações de mercado o que está velho é vencido deve ser jogado fora, na lata do lixo. Formas degradantes de relações sociais que impõe a barbarização da vida social são conduzidas por um Projeto de Estado em que a essas pessoas não são valorizadas a partir de suas histórias de vidas e as complexidades sociais lhe impõem condicionantes de vida precarizadas.

A partir a análise das narrativas percebe-se que a EJA é fundamental para a melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas entrevistadas. Em meio a todas as contradições sociais enfrentadas por eles/elas durante suas infâncias, adolescência, juventude, vida adulta e fase idosa vemos que os sujeitos pensam na EJA enquanto fortalecimento de vínculos de autoestima, afeto. E buscam o empoderamento pelo acesso a escola que lhes fora negar durante suas infâncias. O que aponta a dívida do Estado para com esse segmento de pessoas que transitam nas esferas do trabalho informal, na fase idosa, ainda sem direito a aposentadoria por terem trabalhado desde suas infâncias e adolescências sem vínculos empregatícios em trabalhos precários e informais.

No que se refere ao conjunto de pessoas idosas entrevistadas na EJA, entende-se que eles/as almejam a libertação dentro de um movimento de transformação que está em sua tomada de consciência que se dá entre indivíduo, sociedade e a subjetividade. Assim por meio das frestas e janelas abertas tentam reconfigurar suas vidas, por meio da afetividade do letramento, da cidadania e da busca por direitos iguais em uma sociedade que é etarista.

É direito da população idosa ter acesso a EJA e de que ela possa orientar, acolher e revelar o mundo, o mundo da leitura, o universo das palavras, a interpretação das frases, textos, narrativas, poesias, e modos de vivências plurais respeitando a diversidade contida na EJA que se revela com um mundo a ser decifrado e desvela por meio das experiências de vida dos educandos. E essas experiências, seja em sua vida social, seja em sua vida na escola se coadunam e se unem nas contradições sociais que são enfrentadas por esses estudantes. Suas vidas marcadas por sofrimentos, traumas, preconceitos são ressignificadas e pelo direito ao acesso à escola, passam a ter objetivos, sonhos, e a serem felizes durante o tempo em sala de aula, pois os sonhos de uma vida digna e melhor nunca envelhecem.

As narrativas orais formam a base de sustentação para que pudesse-se chegar ao mais próximo da realidade, conhecendo a trajetória escolar da pessoa idosa na EJA à luz da interseccionalidade, etarismo e cidadania na formação escolar. Nesse contexto apresentamos o que o passado vislumbrou e o que o passado prometia (Bosi, 2003), a história de vida das pessoas idosas apresentou-se constituída por marcas e sombras que são invisibilizadas pela sociedade, pelo Estado e pela normalidade padrão vigente. Desvela-se que o etarismo faz intersecção com outras formas de opressão social, desfiliando possibilidades de uma vida digna, mais justa e igualitária, visualiza-se que muitas vezes eles se reconhecem nesse processo, o que contribui para o fortalecimento de uma autoconsciência, pois o trabalho com a memória social faz com que apontem e denunciem as injustiças sociais que aconteceram para consigo e que criaram e ainda criam barreiras para o direito à Educação.

Compreendemos que “o contador de histórias não está mais presente entre nós em sua eficácia viva” (Benjamin, 2018, p. 57), mas devemos combater no sentido de fazer um exercício de escuta, pois “o contador de histórias é a figura no qual o justo se encontra consigo mesmo” a história dessas pessoas, apresenta sábios que aconselham dado suas experiências adquiridas durante toda sua vida. Gente marcada, gente sofrida, que sangram através suas palavras que relatam aquilo que tem de mais intimamente seu, da forma que aprenderam e ouviram a dizer. O colonialismo é uma ferida que dói constantemente, e produz consigo, pessoas cortadas, pessoas marcadas por uma ferida infecciosa que conseqüentemente sangra, pessoas sofridas que sangram a cada palavra dita, a cada lembrança narrada, mas que diante de tudo, buscam ressignificar suas vidas através do estudo (Kilomba, 2019).

Suas singularidades e pluralidades revelam falta de acesso a direitos de cidadania e a formação escolar revelando intersecções de desnudam opressões e violências simbólicas sofridas por essas pessoas, não se trata de hierarquizar as opressões, mas de fazer uma análise de cima para baixo, para que se possa refletir sobre os impactos na vida de cada

indivíduo idoso.

Entre rótulos, estigmas, estereotípias que se traduzem pelo etarismo, o racismo, o sexismo, e o preconceito de classe social que aponta em determinados casos para aporofia e o padrão ideal de beleza que rebate sobre a autoestima dos sujeitos, não se declaram vencidos, de forma que, quando contam sua dignidade por inteiro rompem com poder dominante. “A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais” (Freire, 2022, p. 138).

Entretanto, a dominação do capital e as políticas neoliberais não lhes garantem a melhoria de sua condição socioeconômica e isso lhe é garantido no campo da intelectualidade muito vagarosamente, conforme vão avançando nos estudos, eles contam com a crítica da vida cotidiana, dos processos de sofrimento enfrentados.

Conforme Adorno (2021) a única maneira de concretizar a emancipação consiste em que pessoas em geral pouco interessadas na emancipação educativa se orientem com toda sua para energia para que a educação seja uma educação para a crítica, contestação e resistência. Uma educação composta por indivíduos capazes de vencer a alienação, a opressão, a repressão, colocando no lugar da mera adaptação o confronto a consciência desleixada, que não reflete, que é levada pelas falas, pela moral instituída e impede a identificação com o princípio da realidade. O autor aludido afirma que o indivíduo só sobrevive como núcleo impulsionador da resistência, e para tanto, cria estratégias para trabalhar na direção da ruptura e defesa de indivisibilidade entre teoria e prática, uma práxis vista na ação concreta, transformadora capaz de tornar consciente a própria ruptura, resistindo ao que se encontra instituído o que está cristalizado nas estruturas da escola.

A sociedade capitalista é perpetuada pela estruturação de atos racistas, moralização da pobreza, sobretudo desigual, visando o sofrimento de pessoas idosas negras e pobres, em que percorre a sociogênese do sofrimento. De modo que, para Noguera (2020, p. 17) o racismo é integrante de um complexo sócio-histórico que remete a um núcleo da cisão colonial que determina quem está fora e quem está dentro.

A sociogênese do sofrimento na perspectiva de Fanon (2008, 2020) se refere as condições que levam ao sofrimento psíquico pautado na origem social e/ou étnico-racial de cada indivíduo singular em suas particularidades e totalidade. Torna-se importante destacar esses elementos visto que duas participantes/sujeitos da pesquisa se declaram enquanto mulheres negras, sendo que, “em relação aos agravantes herdados da época da escravidão que causam dificuldades para a vida cotidiana, é feito de forma proposital um profundo silêncio ou distorção pela negação da realidade” (Ribeiro, 2022, p 42).

O papel social da escola pode ser o de conservar as estruturas em detrimento de uma perspectiva inclusiva ou de se propor a uma perspectiva de transformação. Nesse sentido temos que compreender as diferenças, como somos, como nos sentimos a partir dos conceitos de inclusão e exclusão.

Portanto, pode-se pensar em uma educação que procura evitar o aprisionamento intelectual e a volta à barbárie criando possibilidades de resistência pedagógica concentrando na educação com vistas a defesa da indissociabilidade entre teoria e prática, a ação pedagógica transformadora na materialidade concreta, a defesa intransigente dos direitos humanos e à emancipação (Farias & Furlan, 2024).

Comprendemos a importância da educação na formação humana no contexto de uma sociedade dividida em classes, onde a luta de classes se faz presente nas dimensões e direções que abrangem o currículo escolar, os projetos escolares, os planos de aula porque um projeto político pedagógico progressista sempre está em disputa na sociedade em que vivemos.

Fazemos uso de nosso saber profissional para conduzir os educandos a um aprendizado humanizado, quando o sujeito de direitos se sente acolhido, quando é escutado verdadeiramente em suas palavras que possuem significados e sentidos diversos eles/as se potencializam ao processo de aprendizagem, aprendemos mutuamente um com o Outro no processo educativo e nos demonstramos ser empáticos quando deixamos claro nos valemos de suas queixas, de suas dúvidas, e os desafiamos a superar as questões problemas de um mundo desigual.

O olhar sensível deve sustentar todo educador que verdadeiramente se importa com as mazelas criadas pela questão social, se colocar no lugar do Outro é entender as complexidades sociais e a vida dura, os fardos que carregam os indivíduos sociais durante suas experiências de vida. Nesse sentido, a autoestima dá potência ao indivíduo social e a empatia compreende o lugar do Outro na sociedade vigente, criando processos de fortalecimento do ser na educação. As histórias de vida das podem ser compreendidas a partir da intersecção entre geração, gênero, raça e classe social, entretanto as subjetividades inerentes aos seres humanos tornam os indivíduos únicos e ao mesmo tempo plurais.

Por meio da análise das narrativas percebe-se que a EJA é fundamental para a melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas entrevistadas. Em meio a todas as contradições sociais enfrentadas por eles/elas durante todas suas vidas, observa-se que os sujeitos/participantes pensam na EJA enquanto fortalecimento de vínculos de autoestima, afeto e sobretudo aprendizagem escolar. Entre as bifurcações em seus caminhos vividos,

buscam o empoderamento pelo acesso a escola que lhes fora negada durante suas infâncias e isso repercute na melhoria de aspectos relacionados a sua saúde mental e social (Fanon, 2021; Denardi & Lucchese, et al. 2022).

Nesse sentido, afirmamos que a reinvenção do existir passa pelo conhecimento das histórias de vida, lutas, desafios e significados daqueles que foram apagados pelo discurso histórico dominante, e compreende-se que pelo processo metodológico de serem selecionados para serem entrevistados os sujeitos/participantes da pesquisa se sentiram valorizados, sendo que a reinvenção do existir passa pela conscientização para um novo despertar.

Como contribuição dada a partir dos resultados dados pela produção do conhecimento vislumbra-se a possibilidade da produção de uma Formação de Professores objetivando a qualificação profissional sobre as confluências entre as *histórias de vida*, a *EJA* e a *memória social* da pessoa idosa em seu processo de formação escolar. Salienta-se que o processo de formação escolar da pessoa idosa deve ser humanizador para garantir a cidadania e pelas encruzilhadas da educação, da teoria social crítica e do método dialético como sustentação, pode-se construir possibilidades de ações educativas que façam a diferença na formação escolar da pessoa idosas. Sendo que, o recordar, é recordar, é lembrar e envolve o trabalho com a acolhida, afetividade, o fortalecimento da autoestima para com o estudante junto a empatia do educador que atua numa perspectiva crítica.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. 1. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. Ed. revista. São Paulo: Paz e Terra, 2021. (Tradução Wolfgang Leo Mar).
- ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. (Seleção de textos Jorge M. B. de Almeida).
- AGOSTINI, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen: 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- ALMEIDA, Davi da Costa. Hannah Arendt e Walter Benjamin: História, memória e narrativas perdidas. **Filosofia e Educação** [rfe] – volume 7, número 3 – Campinas, SP, outubro de 2015-janeiro de 2016. p. 114-138.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Documento – Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação. In: **CFESS - GT (Grupo de Trabalho) Educação**. Assessoria: Ney Luiz Teixeira de Almeida. Brasília, 2011.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen: 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- AMARO, Sarita. **A Lei 13.935/19 posta em prática**: reflexões úteis para assistentes sociais, psicólogos, educadores e gestores educacionais. 1 ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2024a.
- AMARO, Sarita. **Curso Online: Serviço Social na Educação/Escolas**: tudo o que você precisa saber. Disponível em: <<https://hotmart.com/pt-br/club/novapraxis/products/1470113>>. Acesso em 23 nov. 2024.
- AMARO, Sarita. Desafios para o assistente social que pretende atuar na educação. In: AMARO, Sarita; MIRANDA, Fabiana Darc (Orgs). In: **Psicologia e Serviço Social na Educação**. 1. ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2020b.
- AMARO, Sarita. **O desafio dos três “C” do Serviço Social**. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2020a.
- AMARO, Sarita. **Serviço social em escolas**: fundamentos, processos e desafios. Petrópolis: Vozes, 2017.
- AMARO, Sarita. **Serviço Social na Educação**: bases para o trabalho profissional. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

AMARO, Sarita. **Serviço Social: fundamentos para o agir crítico**. 1 ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2024b.

AMARO, Sarita. **Surrealismo político, massificação e questão social: fios e caos**. 1. ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2021.

AMARO, Sarita. **Visita Domiciliar: guia para uma abordagem complexa**. Curitiba: Nova Práxis Editorial, 2018.

AMARO, Sarita. **Visita Domiciliar: teoria e prática**. 1. ed. Campinas: Papel Social, 2014.

AMARO, Sarita; FARIAS, Eduardo Augusto. **Para entender o enegrecer**. 1. ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2021.

AMARO, Sarita; FARIAS, Eduardo Augusto. A morte do patriarcado, do racismo e da reprodução da precarização social no Serviço Social. In: AMARO, Sarita; CRAVEIRO, Adriéli Volpato; MIKOSKI, Vanessa Dorada. **A materialização do pensamento crítico na produção de documentos técnicos do Serviço Social**. 1 ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2020.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Rosa do Povo**. Companhia das Letras, 2012.

ARENDDT, Hannah. **Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política**. Primera edición. México: Partido De La Revolución Democrática, 2018.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 9. Ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2022. (Tradução: Mario B. Barbosa).

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite - do trabalho para EJA: itinerários de pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. “A Culpa é sua”. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, 2006, 17(1), p. 53-73.

AZEVÊDO, Alessandro Lucas de; VIANA, José Danilo da Silva. O idoso como sujeito social na educação: pelo direito de ter voz, vez e lugar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 62, p. 1-23, e-26508, out./dez. 2021.

BADINTER, Elisabeth. **O conflito: a mulher e a mãe**. Tradução: Vera Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BAPTISTA, Myrian Veras. A relação teoria/método: base para o diálogo profissional com a realidade. In: BAPTISTA, Myrian Veras; BATTINI, Odária. **A prática profissional do assistente social: teoria, ação e construção do conhecimento**. São Paulo: Veras Editora, 2014.

BAPTISTA, Myrian Veras. **Planejamento social: intencionalidade e instrumentação**. 3ª. ed. São Paulo: Veras Editora, 2015.

BARBOSA, Jefferson. Confluência de saberes: Em novo livro, Antônio Bispo dos Santos nos leva a um conflito com a realidade cultivada sobre o que concebemos como humanidade. In: **Folha de São Paulo** [online] 17 jul. 2023, Edição #72 . Disponível em: <<https://quatrocincom.com.br/resenhas/politica/confluencia-de-saberes/>> Acesso em 25 dez.

2024.

BARREIRO, Mateus Freitas; CARVALHO, Alonso Bezerra e FURLAN, Marta Regina. A arte e o afeto na inclusão escolar: potência e o pensamento não representativo. **childhood & philosophy [online]**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 517-534. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/childphilo/v14n30/1984-5987-childphilo-14-30-00517.pdf> Acesso em 21 mar. 2024.

BARROCO, Maria Lucia Silva. Ética, direitos humanos e diversidade. **Cadernos Especiais**, v. 37, p. 1-13, 2006.

BARROCO, Maria Lucia Silva. Fundamentos éticos do Serviço Social. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BARROS JR. Francisco de Oliveira. Música popular brasileira e encontro de gerações: reflexões de uma experiência docente. In: TEIXEIRA, Solange Maria (Org.). **Envelhecimento na sociabilidade do capital**. Campinas: Papel Social, 2017.

BARROS, Rosana. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e173244, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TdjFHK3NrJdKQ5SrZbBwjF/#>. Acesso em: 13 out. 2024.

BEHRING, Elaine Rosseti. Devastação e urgência. In: CISLAGUI, Juliana Fiuza; DEMIER, Felipe. **O neofascismo no poder (ano I): análises críticas sobre o governo Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

BENJAMIN, Walter. **A arte de contar histórias**. 1. ed. São Paulo: Hedra, 2018.

BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

BERNARDO, Maria Helena de Jesus. A velhice da classe trabalhadora e a naturalização dos cuidados familiares. In: TEIXEIRA, Solange Maria (org.). **Envelhecimento na sociabilidade do capital**. Campinas: Papel Social, 2017.

BHABHA, Homi K. Como o Novo Entra no Mundo: o espaço pós-moderno, os tempos pós-coloniais e as provações da tradução cultural. In: **O Local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BONATELLI, Lisiane Capanema Silva; SCHIER, Jordelina; GIRONDI, Juliana Balbinot Reis [et al.]. Centro-dia: uma opção no atendimento da pessoa envelhecida com deficiência intelectual. **Revista Saúde Debate**, Rio De Janeiro, v. 42, n. 118, p. 669-675, Jul-Set 2018.

BONORA, Ana Paula Machado. **Deficiência adquirida na velhice: a percepção dos(as) idosos(as)**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” – UNESP/Campus de Bauru. Faculdade de Ciências. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Bauru, 2014. 84 p.

BORON, Atílio. Os novos leviatãs e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência na democracia na América Latina. In: **Pós-Neoliberalismo II: que estado para que democracia?** SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.) Petrópolis, R.J., 1999. Pg. 7-67.

BOSI, Ecléa. Narrativas sensíveis sobre grupos fragilizados. In: MOURA, Mariluce. **Revista Pesquisa FAPESP**, ed. 218, abr. 2014. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/ecléa-bosi-narrativas-sensíveis-sobre-grupos-fragilizados/> Acesso em: 24 mai. 2025.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Portugal - Covilhã: Universidade da Beira Interior; Editora LUSOSOFIA, 2009. (Coleção Recensões LUSOSOFIA).

BOURDIEU, Pierre. Racismo da Inteligência. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: MarcoZero, 1983. p. 205-208.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: DOU, 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 04 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento: **Pesquisa Nacional de Saúde, 2019 - Ciclos de vida**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Orientações técnicas**: Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas. Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Orienta a construção de Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA, 2000.

CAMARANO, Ana Amélia. **Mecanismos de proteção social para a população idosa brasileira**. Texto para discussão nº 1179. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CAMARANO, Ana Amélia. Os dependentes da renda dos idosos e o coronavírus: órfãos ou novos pobres? **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, 25 (supl. 2), out, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/pgDTDv7hLHfHRtsvbFbsQqg/#> Acesso em 28 fev. 2024.

CAMARANO, Ana Amélia. **Os idosos brasileiros: muito além dos 60?** - Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2022.

CARDOSO, Gracielle Feitosa de Loiola; ROSA, Lara Terezinha Rodrigues. A fala transformada em texto: a perspectiva ética ao transcrever e dar forma ao texto narrado. In: MARTINELLI, Maria Lúcia et al. (Orgs). **A história oral na pesquisa em serviço social: da palavra ao texto**. São Paulo: Cortez, 2019.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362p. (Coleção educação para todos 3).

CASSAB, Latif Antonia. História Oral: Miúdas considerações para a pesquisa em Serviço Social. **Serviço Social em Revista**. Vol. 5 n° 2, jan-jul,2003.

<[http://www.ssrevista.uel.br/c\\_v5n2\\_latif.htm](http://www.ssrevista.uel.br/c_v5n2_latif.htm)> Acesso em: 18 abr. 2022.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CISLAGUI, Juliana; DEMIER, Felipe. **O neofascismo no poder (ano I): análises críticas sobre o governo Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

CORSETTI, Berenice. Neoconservadorismo e Políticas Educacionais no Brasil. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 23, n. 4, p. 774-784, out. 2019. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217762102019000400774&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217762102019000400774&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 06 out. 2024.

COSTA, Candida Soares da. Literatura e Educação para as relações raciais. In: CARVALHO, Marília Pinto de (Org.). **Diferenças e Desigualdades na Escola**. Campinas: Papirus, 2012.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Docência em Formação: Educação de Jovens e Adultos – coordenação Selma Garrido Pimenta).

CRENSHAW, Kimbelé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao gênero. University off California, Los Angeles. **Revista Estudos Feministas**, ano 10, p. 171-188, 2002.

CROCHICK, José Leon. Personalidade autoritária e personalidade antidemocrática: adesão a regimes autoritários e a movimentos totalitários. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 81, p. 1689–1718, 2024. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v37n81a2023-70306. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/70306>. Acesso em: 28 dez. 2024.

CROCHICK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 4 ed. São Paulo: Benjamin Editorial, 2023.

CURRIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de; VAREJÃO, Adriana [et al.]. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

DELMANTO, Julio. A guerra às drogas é uma guerra contra pessoas: com o fracasso da estratégia penal, abre-se o debate sobre alternativas para a questão das drogas no Brasil. **Revista Caros Amigos**, São Paulo, ano 14, n. 158, p. 34 – 36, maio 2010.

DENARDI, Tainara Catozzi; LUCCHESI, Roselma; SILVA, Graciele Cristina; LEMOS, Moisés Fernandes; PAGOTTO, Valéria; SOUSA, Johnatan Martins; VERA, Ivânia. Rastreamento de transtorno mental comum em idosos residentes no interior: estudo transversal. **REBEn - Revista Brasileira de Enfermagem**, 2022, n. 75, (Suplemento 3).

DINIZ, Tânia Maria Ramos Godói. O estudo de caso: suas implicações metodológicas na pesquisa em serviço social. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.) **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.

DOMINGUES, Juliana Cristina Teixeira. Reestruturação produtiva no setor sucroenergético:

o contexto da Região do Vale do Ivaí norte do Estado do Paraná. **Revista da Rede de Estudos do Trabalho**, ano VI, número 10, 2012. Disponível em: <[http://www.estudosdotrabalho.org/Artigo9\\_12012.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/Artigo9_12012.pdf)> Acesso em: 01 jan. 2017.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DURAND, Véronique. **O uso de narrativas e história de vida na pesquisa qualitativa**. Curitiba/PR: Nova Práxis Editorial, 2019.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. Movimentos Sociais e Serviço Social no Brasil pós-anos 1990: desafios e perspectivas. IN: ABRAMIDES, Maria Beatriz; DURIGUETTO, Maria Lúcia (Orgs.). **Movimentos Sociais e Serviço Social: uma relação necessária**. São Paulo: Cortez, 2014.

EJOURNAL USA. **Educação de mulheres e meninas**. Jun 2011. Disponível em: [http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-portuguese/Educating\\_Women\\_and\\_Girls\\_0611p.pdf](http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-portuguese/Educating_Women_and_Girls_0611p.pdf) Acesso em: 15 fev. 2023.

ENGENHEIROS DO HAWAII. **Ninguém = Ninguém**. Álbum Engenheiros do Hawaii 10.000 destinos – ao vivo. Interpretado por Engenheiros do Hawaii. Composta Humberto Gessinger. Produzida por Gil Lopes, Ricardo Moreira, Fonte: Universal Música Ltda, 2000.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D' Água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas/Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FALEIROS, Vicente de Paula. A Política Nacional do idoso em questão: passos e impasses na efetivação da cidadania. In: ALCÂNTARA, Alexandre Oliveira; CAMARANO, Ana Amélia; GIACOMIN, Karla Cristina. **Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: IPEA, 2016.

FALEIROS, Vicente de Paula. Desafios de cuidar em Serviço Social: uma perspectiva crítica. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 16, n. esp., p. 83-91, 2013.

FALEIROS, Vicente de Paula. Envelhecimento no Brasil do Século XXI: transições e desafios. **Revista Argumentum**. Vitória; v. 6, N. 1. p. 6-21. jan./jun. 2014.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FALEIROS, Vicente de Paula. Prefácio. In: TEIXEIRA, Solange Maria (org.). **Envelhecimento na sociabilidade do capital**. Campinas: Papel Social, 2017.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional e poder institucional**. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

FANON, Frantz. **Alienação e liberdade: escritos psiquiátricos**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Lígia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Serafim Ferreira. Transcrição: João Filipe Freitas. Editora Ulisseia limitada, Lisboa: 1961.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder**: formação do patronato político brasileiro. 5ª ed., São Paulo: Globo, 2012.

FARIAS, Adriana Medeiros de. Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais Lemann e Sócios. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v.13, n.2, p.735-765, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44302/25249> Acesso em 03 jan. 2025.

FARIAS, Eduardo Augusto et al. Potencializando o enegrecer a partir da análise fílmica de Green Book: um guia para a vida. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, v. 14, n. 31, p. 51–72, 2024. DOI: 10.35699/2238-2046.2024.46619. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/46619>. Acesso em: 24 maio. 2025.

FARIAS, Eduardo Augusto. **A entrega do(a) filho(a) à adoção**: realidade e desafios ao atendimento profissional. 1 ed., Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2020.

FARIAS, Eduardo Augusto. Desafios ao atendimento profissional de pessoas idosas com deficiência: entre o etarismo, o capacitismo, a exclusão e a cidadania. In: AMARO, Sarita; ARRUDA, Érica Maia. **Questão social, políticas sociais e direitos**: reflexões para mudar o Brasil. 1. ed. Nova Práxis Editorial, 2022.

FARIAS, Eduardo Augusto. **Trabalhando com pessoas com deficiência e suas famílias**: a caminho de perspectivas mais inclusivistas. 1. ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2021.

FARIAS, Eduardo Augusto; CASSAB, Latif Antonia. As expressões do patriarcalismo na experiência de mulheres idosas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 7., 2015, Maringá. **Anais**[...]. Maringá: Unespar, 2015. p. 3441-3455. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1441.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FARIAS, Eduardo Augusto; CONCEIÇÃO FILHO, Delci da. A interlocução entre o Serviço Social e a Pedagogia frente a mudança paradigmática que institui cenários inclusivos na escola. In: AMARO, Sarita; FARIAS, Eduardo Augusto (Orgs). **A atenção às pessoas com autismo e suas famílias**: um abraço interdisciplinar. 1. ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2022.

FARIAS, Eduardo Augusto; FURLAN, Marta Regina, et al. A atuação profissional e educativa com pessoas idosas na EJA articulada à defesa dos interesses das classes populares. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 3, p. 75–96, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69765>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FARIAS, Eduardo Augusto; FURLAN, Marta Regina. Processo de entrega à adoção à luz da ordem patriarcal de gênero, raça/etnia e classe social. **Revista Ártemis**, vol. XXXIV nº 1; jul-dez, 2022. pp. 230-256.

FARIAS, Eduardo Augusto; FURLAN, Marta Regina. Tapete vermelho: uma análise fílmica sobre as perspectivas de superação do fracasso escolar e do preconceito contra as famílias do

campo. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 13, nº 1, jan/jun2024. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/7682/6882>. Acesso em 25 fev. 2024.

FARIAS, Eduardo Augusto; GONÇALVES, Edna; SCHIMIDT, Aline Clea dos Santos Martins. A interrelação entre o trabalho multiprofissional das APAES e o AEE no ensino comum como necessária para a conquista da autonomia e do empoderamento. **Revista APAE Ciência**, v. 20 n. 2 (2023).

FAUSTINO, Deivison Mendes; BARROS, Diego Rodrigues de; SARGES DE SOUSA, Helen Carolina; LIPPOLD, Walter Günther Rodrigues. Digitalização do cuidado ou Colonialismo Digital? Questões para o Serviço Social. **Temporalis**, [S. l.], v. 24, n. 48, p. 45–63, 2024. DOI: 10.22422/temporalis.2024v24n48p45-63. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/46150>. Acesso em: 5 jan. 2025.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

FERRIGNO, José Carlos. O idoso como mestre e aluno das novas gerações. In: ALCÂNTARA, Alexandre Oliveira; CAMARANO, Ana Amélia; GIACOMIN, Karla Cristina. **Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: IPEA, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 22).

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Coleção Educação e Comunicação vol. 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 73 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAG, Barbara. **O indivíduo em formação**: diálogos interdisciplinares sobre educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época).

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã 2).

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánches. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, volume 3, n. 3 – p. 393-405 – Itajaí, set./dez., 2003.

GARCIA, Amanda; AMARAL, Talita; RACIUNAS, Carol. O que é etarismo e como a discriminação por idade impacta a vida de idosos. In: **CNN Brasil**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/o-que-e-etarismo-e-como-a-discriminacao-por-idade-impacta-a-vida-de-idosos/>. Acesso em: 05 out. 2024.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

GOLDANI, Ana Maria. Desafios do “Preconceito Etário” no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 411-434, abr.-jun. 2010.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos 1. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos 1. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2020.

GRANEMANN, Sara. Capitalismo “puro”, Estado e fundo público. In: GRANEMANN, Sara (org.). **Teoria social, formação social e serviço social**: pesquisas marxistas em debate. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2020. 286 p. (Coleção Carlos Nelson Coutinho; v. 4).

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, vl 2, n.2, pp. 337-362, jul-dez, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista**

**Brasileira de Educação**, n. 14, p. 110-115, 2000.

HAMRAOUI, Éric. **Trabalho vivo, subjetividade e cooperação**: aspectos filosóficos e institucionais. Cad. Psicol. Soc. Trab., São Paulo, v. 17, n. spe. 1, p. 43-54, 2014.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. (Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder).

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**: felicidade, liberdade e democracia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982. (Tradução: Carlos Nelson Coutinho).

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/> Acesso em: 29 dez. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021. (Tradução Kenia Cardoso).

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. (Tradução de Marcelo Brandão Cipolla).

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria e prática. São Paulo: Elefante: 2020. (Tradução Bhuvli Libanio).

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021. (Tradução Stephanie Borges).

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Porto Alegre: Editora Globo, 2003.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**: ensaios críticos. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IANNI, Octávio. A questão social. **Revista USP – Universidade de São Paulo**. Setembro-novembro, 1989.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). In: **Diagnóstico socioeconômico do Território Vale do Ivaí: 1.a fase: caracterização global**. Curitiba: IPARDES, 2007. 149 p. Disponível em:  
<[http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/territorio\\_vale\\_do\\_ivaí.pdf](http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/territorio_vale_do_ivaí.pdf)> Acesso em: 12 nov. 2024.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). In: **Caderno Estatístico do Município de Faxinal - PR**. Curitiba: IPARDES dezembro, 2012. Disponível em:  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_municipios/faxinal2012.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_municipios/faxinal2012.pdf) Acesso em 30 dez. 2024.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.

JOUTARD, Philippe. **Histoire et mémoires; conflits et alliances**. Paris: La Découverte, 2015.

JOVCHELOVITCH, Marlova. O processo de descentralização e municipalização no Brasil. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 56. São Paulo: Cortez Editora, março/1998, págs. 34-49.

KARAM, Maria Lucia. Violência, militarização e “guerra às drogas”. In: KUCINSKI, Bernardo [et al.] **Bala perdida**: a violência policial no Brasil e os desafios para sua superação. Boitempo, 2015. p. 33 – 38.

KELL, Maria Rita. **Ressentimento**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobobó, 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KUHN, Thomas S. A. **A estruturas das revoluções científicas**. São Paulo. 9 Ed. Perspectiva, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Das razões do improvável**: sucesso escolar nos meios populares. São Paulo: Ática, 1997.

LEE, Rita; Zé, Tom. 2001 (Dois mil e um). In: **Álbum Mutantes**. Os Mutantes: Polydor, 1969.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente**: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

LIPPOLD, Walter; FAUSTINO, Deivison. Colonialismo digital, racismo e acumulação primitiva de dados. **Revista Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 56–78, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49760>. Acesso em: 21 fev. 2024.

LUCINI, Marizete; SANTANA, Leyla Menezes de. Pedagogia decolonial e educação de jovens, adultos e idosos no contexto de uma sociedade racializada. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v44n1/2177-6059-roteiro-44-01-e15451.pdf> Acesso em 22 fev. 2024.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de; VAREJÃO, Adriana [et al.]. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LUKÁCS, Gyorgy. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São

Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 06 dez. 2022.

MARCARINI, Camilia Tomazzoni; MÉNDEZ, Natalia Pietra. Gênero, geração e patriarcado: Educação de Jovens e Adultos na construção da resistência e autonomia das mulheres. In: STECANELA, Nilda Stecanela, AGLIADI, Delcio Antônio, LORENSATTI, Edi Jussara Candido. **Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea** – Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

MARIN, Alda Junqueira. A Produção da desigualdade na escolarização: aspectos da vida contemporânea e o trabalho pedagógico. **Revista Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 72-78, jan./abr. 2014.

MARIN, Alda Junqueira. A cultura do medo: faceta do aprendizado social de professoras. In: **Textos de Alda Junqueira Marin**, professora [recurso eletrônico] / Alda Junqueira Marin. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019.

MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Grasiela Giusti. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p. 475-490, maio/ago. 2010.

MARTINELLI, Maria Lúcia, KOUMROUYAN, Elza. Um novo olhar para a questão dos instrumentais técnico-operativos em Serviço Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 54, São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINELLI, Maria Lúcia; LIMA, Neusa Cavalcante. Entrevista na história oral: campo de mediações na intervenção e pesquisa. In: MARTINELLI, Maria Lúcia et al. (Orgs). **A história oral na pesquisa em serviço social: da palavra ao texto**. São Paulo: Cortez, 2019.

MARTINS, José de Souza. **Sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 3. ed. Editora Vozes, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MEDEIROS, Marilu Fontoura de. Crianças e adolescentes na escola: potências em construção. In: AMARO, Sarita; MIRANDA, Fabiana Darc. **Psicologia e Serviço Social na Educação**. 1. ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2020.

- MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis, 2014. 262 p.
- MESQUITA, Tayná Victória de Lima. **Exclusão escolar racializada**: implicações do racismo na trajetória de educandos da EJA. 1. ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2019.
- MOLJO, Carina Berta; SOUZA, Priscilla Alves Moura de; TIMOTEO, Raquel Ferreira; SILVA, Renata Aparecida da. Serviço Social, Projeto Ético-Político e Cultura: as intersecções do assistente social que trabalha na implementação da política de assistência social. In: SANTOS, Cláudia Mônica dos; BACKX, Scheila; GUERRA, Yolanda (Orgs). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social**: desafios contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- MONTAÑO Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MONTEIRO, Amor António. Ontologia marxista e História Oral no desvendamento dos processos históricos do cotidiano profissional. In: MARTINELLI, Maria Lúcia et al. (Orgs). **A história oral na pesquisa em serviço social**: da palavra ao texto. São Paulo: Cortez, 2019.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. (Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho).
- MOTA, Ana Elisabete. A cultura da crise e as ideologias do consenso no ultraneoliberalismo brasileiro. IN: CISLAGUI, Juliana Fiuza; DEMIER, Felipe. **O neofascismo no poder (ano I)**: análises críticas sobre o governo Bolsonaro. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.
- MOTTA, Alda Britto da. As velhas também. **Ex aequo**, Vila Franca de Xira, n. 23, p. 13-21, 2011. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-55602011000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602011000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 abr. 2025.
- NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- NOGUERA, Renato. Dos condenados da terra à necropolítica: diálogos filosóficos entre Frantz Fanon e Achille Mbembe. **Revista Latino Americana do Colégio Internacional de Filosofia**, n. 3, 2016.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. Casa do Psicólogo, 1999.
- PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO Maria Isabel Ramalho. Pesquisa Quantitativa em Educação: algumas considerações. **Revista Periferia**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2016. pp. 66-79. Disponível em: <https://www.e publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341/0> Acesso em 24 abr. 2023.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. A Intersetorialidade das Políticas Sociais na Perspectiva Dialética. In: MONNERAT; Giselle Lavinias; ALMEIDA, Luiz Teixeira de; SOUZA, Rosimary Gonçalves de (Orgs). **A intersectorialidade na Agenda das Políticas Sociais**. Campinas/SP: Papel Social, 2014, p.23-39.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira; PEREIRA, Camila Potyara. Desigualdades persistentes e violações sociais ampliadas. **Revista SER SOCIAL**, Brasília, v. 16, p. 13-29, jan-jun/2014.

PINHEIRO, Silvia Nara Siqueira; COUTO, Maria Laura de Oliveira; CARVALHO, Hudson Cristiano Wander de.; PINHEIRO, Henrique Siqueira. Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural? **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. 1, p. 82-90, jan.-abr. 2020.

PORTO EDITORA. **Neoconservadorismo no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa** [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/neoconservadorismo>>. Acesso em 30 nov. 2024.

PUCCI, Bruno. **Ensaio Filosófico-Educacionais: Teoria Crítica e Educação**. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PUCCI, Bruno. Expressividade estética e decomposições imagéticas na contemporaneidade. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 13, nº 1, jan/jun2024. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/7881/6868>. Acesso em 29 dez. 2024.

RAICHELIS, Raquel; PAZ, Rosangela Dias O.; WANDERLEY, Mariangela Belfiore. A erosão dos direitos humanos e sociais no capitalismo ultraneoliberal. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 143, p. 5-11, jan./abr. 2022.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE O IDADISMO. Washington, D.C.: **Organização Pan-Americana da Saúde**, 2022. Disponível em:< <https://www.paho.org/pt/documentos/relatorio-mundial-sobre-idadismo>> Acesso em 30 nov. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Matilde. **Bicentenário da Independência do Brasil**. 1. ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2022.

RIBEIRO, Matilde. **Mulheres negras em Movimento**. 1. ed. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2022.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SALVADOR, Evilásio. Financiamento tributário da política social pós-real. In: SALVADOR; Evilásio; BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete; GRANEMANN, Sara (orgs). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Antonio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/

PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Antonio Bispo. Somos da terra. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, número 12, página 44 - 51, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. 1. ed. Coimbra. Edições Almedina, S.A, 2020

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5. ed., 4. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018. (Coleção Milton Santos).

SARTI, Cyntia A. Famílias enredadas. In: VITALE, Maria Amalia Faller; COSTA, Ana Rojas. **Família: redes, laços e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento de Projetos Especiais – PUC – SP, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim, PUCCI, Bruno: A educação na luta contra a barbárie. In: ZUIN, Antonio A. S.; COSTA, Belarmino C. G. da.; GOMES, Luíz Roberto; LASTORIA, Luis Roberto C. N. (Orgs). **Teoria crítica, formação cultural e educação: homenagem a Bruno Pucci**. Piracicaba: Editora Unimep, 2018.

SEVERO, Renata Trindade. Encruzilhadas: antropologia da enunciação e contracolonialismo. **Letras**, v. 33, n. 1, p. 110-124, Edição especial 2023.

SILVA, Alex Sander da. **Educação e experiência estética: desencantamento do conceito educativo**. Chapecó: Argos; Criciúma: Ediunesc, 2019.

SILVA, Alex Sander da. Notas Marginais sobre Educação como Resistência Crítica em Theodor W. Adorno. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 278–288, 2011. DOI: 10.7867/1809-0354.2011v6n2p278-288. Disponível em: <<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2570>>. Acesso em: 29 dez. 2024.

SILVA, Alex Sander da; FURLAN, Marta Regina. Infâncias, experiências e os sentidos de ser criança negra na educação infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 92-111, jan./jun., Universidade Federal de Santa Catarina, 2023.

SILVA, Fabiana Carneiro da. **OMINÍBÚ: maternidade negra em Um defeito de cor**. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, José Graziano da. **O que é questão agrária**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos).

SOUZA, Herbert José. **Como se faz análise de conjuntura**. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. O projeto ético-político do Serviço Social In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

TELLES, Vera. **Direitos Sociais: Afinal do que se trata?** Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1999.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. Associação Brasileira de História Oral. **Revista História Oral**, vol. 5, Associação Brasileira de História Oral, 2002. Disponível em: <<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/47>> Acesso em 06 jul. 2020.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, Unijuí, 2005.

TRINDADE, José Damião de Lima. Prefácio. Os direitos humanos para além do capital. In: FORTI, Valeria; BRITES, Cristina M<sup>a</sup> Brites. **Direitos humanos e serviço social**: polêmicas, debates e embates. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011.

UNICEF. Meninas na escola, uma força positiva única para o desenvolvimento. Disponível em: <http://www.educacionenvalores.org/Meninas-na-escola-uma-forca.html>. Acesso em 24 nov. 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Entre a realidade e a utopia**: ensaios sobre política, moral e socialismo. Tradução de Gilberto B. Soares, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; (Orgs.). **Escola**: espaço o projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, José. Eli. **O que é reforma agrária**. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. (Coleção Primeiros Passos).

VIEIRA, Luiz Henrique. O direito à honra objetiva e subjetiva e o direito à imagem-retrato e imagem-atributo. In: POMIN, Andryelle Vanessa Camilo; BUENO, João Bruno Dacome; FRACALOSSO, William (orgs). **Direitos de personalidade**: temas avançados. Maringá: Humanitas Vivens, 2012.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

YAZBEK, Maria Carmelita. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos e as tendências contemporâneas no Serviço Social. In: GUERRA, Yolanda; LEWGOY, Alzira Maria Baptista; MOLJO, Carina Berta; SERPA, Moema; SILVA, José Fernando Siqueira da. **Serviço Social e seus fundamentos**: conhecimento e crítica. Campinas: Papel Social, 2018.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado social da profissão. In: **Serviço Social**: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009a.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Apontamentos sobre educação popular. In: VALLE, Edênio; QUEIROZ, José J. (Orgs). **A cultura do povo**. São Paulo: Cortez, 1985.

## APÊNDICES

## **ROTEIRO BASE PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA**

### **Parte A** – Identificação do sujeito (pessoa idosa - aluno (a) ou egresso da EJA)

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Qual a sua cor?
- 3) Qual a sua escolaridade?
- 4) Qual a sua profissão?
- 5) Quanto recebe de salário?
- 6) Teu salário oferece condições de se autossustentar e sustentar sua família?
- 7) Estado civil?
- 8) Cidade em que nasceu?
- 9) Vive com parceiro (a) atualmente?
- 10) Há quanto tempo vive com o (a) parceiro (a) atual?
- 11) Você tem filhos (a)? Quantos e de que sexo? Moram contigo ainda?
- 12) Caso tenha filhos, seus filhos (as) te apoiam ou apoiaram nos estudos da EJA?

### **Parte B** – Experiências de vida que vivenciam os (as) alunos(as) e/ou egressos pessoas idosas na EJA sob a perspectiva da interseccionalidade e da cidadania na formação escolar

- 1) Quando criança, tua família se constituía em quantas pessoas, tipo, pai, mãe, irmãs, irmãos? E a ordem de nascimento dos mesmos, quem foi o mais velho homem ou mulher, os do meio, homem ou mulher, e o caçula, foi homem ou mulher?
- 2) Como era sua relação com teu pai e tua mãe. O teu pai era um homem exigente, autoritário, como? Ou tua mãe, também era autoritária, de que forma?
- 3) Você chegou a frequentar a escola em sua infância? Até que série/ano pode frequentar a escola?
- 4) Se tem irmãos e irmãs, como foram as relações com eles? Em sua infância seus irmãos e irmãs puderam frequentar a escola? Alguns de seus irmãos conseguiram se formar na Escola terminando a EJA, o Ensino Fundamental I ou II, o Ensino Médio ou a Faculdade? De que sexo e cor são seus irmãos que estudaram mais?
- 5) Você sofreu algum tipo de preconceito em sua infância?

- 6) Descreva o (s) motivo (s) que te levou ao processo de desistência da escola e da continuidade dos estudos?
- 7) O que te motivou a voltar a estudar depois de um tempo? Justifique.
- 8) Se chegou a estudar depois de casado (a) por quanto tempo permaneceu e até que série/ano chegou a fazer?
- 9) Você teve filhos? Como é o relacionamento de seus filhos com você? Tem diferença na relação dos filhos homens com as mulheres?
- 10) Seus filhos puderam ou tiveram a chance de estudar? Até qual nível de estudo eles atingiram em suas vidas? De que sexo e cor é o seu (sua) filho (a) que estudou mais?
- 11) Você poderia me dizer quais são as suas maiores barreiras/obstáculos que enfrenta ou enfrentou em relação a ser pessoa idosa aluno (a) na EJA?
- 12) Alguém te tratou ou trata com preconceito por ser pessoa idosa?
- 13) Alguém da comunidade ou de outro lugar já te tratou com preconceito por ser pessoa idosa que frequenta ou frequentou a EJA? Em que lugar foi, qual foi a sensação que você sentiu e como você reagiu?
- 14) Em quais matérias/disciplinas você sente mais dificuldade na sua formação escolar na EJA? Por quê?
- 15) Qual a disciplina que você mais gosta na sua formação escolar da EJA? Por quê?
- 16) Como é sua relação com sua/as ou seus professores/as na EJA?
- 17) Você poderia me dizer quais são suas expectativas futuras para a vida depois que terminar EJA? O que você pretende fazer quando terminar seus estudos na EJA e se pretende vir a realizar um curso de nível técnico ou universitário?
- 18) O que você acha que a história de vida escolar das pessoas idosas tem a nos dizer e nos ensinar?

**QUADRO SUSTENTAÇÃO PARA AS CATEGORIAS DE ANÁLISE:  
Educação. Trajetória escolar. Pessoa Idosa. EJA. Cidadania. Formação.**

<b>Sujeitos/Participantes</b>	<b>Destaque da narrativa</b>	<b>Categoria/conceito central e empíricos</b>	<b>Autor/citação que pode sustentar esta análise</b>	<b>observações</b>