Analfabetismo ao longo da vida: narrativas autobiográficas de estudantes idosos de escolas públicas de Fortaleza

Lifelong illiteracy: autobiographical narratives of elderly students from public schools in Fortaleza

L'analphabétisme au long de la vie: des narratifs autobiographiques des étudiants âgés des écoles publiques de Fortaleza

Raimunda Eliana Cordeiro Barroso
Universidade Estadual do Ceará (Uece), Fortaleza/CE – Brasil

Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE – Brasil

Resumo

No Brasil, ainda hoje, há pessoas analfabetas em todas as faixas etárias da população. Porém, esse é um problema que recai de forma predominante sobre a população mais velha. A pesquisa teve como objetivo geral conhecer, por meio de narrativas, os sentidos e significados construídos por idosos sobre suas experiências de alfabetização-letramento na velhice. Adotamos como abordagem metodológica a pesquisa (auto)biográfica. Participaram do estudo sete idosos matriculados na EJA, em escolas de Fortaleza-CE, que se disponibilizaram a narrar suas trajetórias de vida. Os principais achados revelam um histórico de privações materiais e exclusão social e, mais especificamente, educacional. As histórias contadas mostram impedimentos à entrada na escola ao longo da vida, contrariando, assim, a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, garantido na Declaração dos Direitos Humanos pela ONU em 1948.

Palavras-chave: educação de idosos; exclusão educacional; narrativa.

Abstract

In Brazil, there are still illiterate people in all age groups However, this problem predominantly affects the older population. The general aim of this research was to find out, through narratives, the meanings and significance constructed by elderly people about their literacy experiences in old age. We adopt the (auto)biographical research as methodological approach. Seven elderly people enrolled in EJA in schools in Fortaleza-CE took part in the study and offered to narrate their life trajectories. The main findings reveal a history of material deprivation and social exclusion and, more specifically, educational exclusion. The stories told show impediments to school throughout life, thus contradicting education as a fundamental right of all citizens, guaranteed in the Declaration of Rights. Human Rights by the UN in 1948.

Keywords: elderly education; educational exclusion; narrative.

Résumé

Il y a encore aujourd'hui au Brésil des personnes analphabètes de tout âge. Cela est cependant un problème qui atteint de façon prédominante les personnes âgées. Cette recherche a eu pour objectif général de connaître les sens et les

significats construits par les personnes âgées à propos de leurs expériences d'alphabétisation pendant la vieillesse à travers des narratifs. Nous avons adopté l'approche méthodologique la recherche autobiographique. Sept personnes âgées inscrites sur le EJA ont participé de cette étude. Elles ont accepté de raconter leur trajectoire de vie. Les principaux aspects mis en avant révèlent un passé de privations matérielles et d'exclusion social, plus spécifiquement, éducationnelle. Les histoires racontées montrent des empêchements à commencer ses études, ce qui contrarie l'éducation en tant qu'un droit fondamental de tous les citoyens, droit garanti dans la Déclaration des Droits de l'Homme de l'ONU en 1948.

Mots clés: education des personnes âgées, exclusion éducationnelle, narratif.

1 Introdução

O Estado brasileiro tem uma dívida histórica com os cidadãos que não tiveram acesso à escola e não conseguiram ser alfabetizados ao longo da vida. De acordo com Peres (2011, p. 633), apesar de ser a parcela da população em que há maior número de analfabetos, "de forma paradoxal, os idosos são exatamente o único grupo etário que não é assistido pelo Poder Público nas atuais políticas educacionais".

Mesmo reconhecendo que muitos brasileiros tenham conseguido aprender a escrever o próprio nome na maturidade, isso não os torna capazes de superar desafios impostos pelo mundo letrado. Segundo Soares (2012, p. 20), "só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente".

De acordo com a autora, há diferenças de sentido entre os termos alfabetização e letramento, uma vez que "alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam" (Soares, 2012, p. 19). No conceito de letramento, portanto, está implícita a ideia de que "a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la" (Soares, 2012, p. 17).

O estudo buscou dar voz a pessoas idosas que conseguiram ocupar bancos escolares e se colocar no lugar de estudantes em uma etapa tardia de

suas vidas. O principal objetivo da pesquisa foi conhecer, por meio de narrativas, os sentidos e significados construídos por idosos sobre suas experiências de alfabetização-letramento na velhice. Entre os objetivos específicos da pesquisa, estavam: discutir a importância de políticas educacionais voltadas para a população idosa; identificar percepções de idosos acerca da condição de sujeitos iletrados ao longo da vida; investigar as repercussões do processo de alfabetização/letramento na vida desses indivíduos e de seu grupo social.

O trabalho adotou como principal referencial teórico-metodológico as contribuições do psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1991; 1997; 2001; 2008; 2014) para o estudo da narrativa como um princípio organizador da experiência humana. Utilizamos como fontes narrativas autobiográficas de idosos[1] matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas municipais de Fortaleza-CE.

Ao mergulharmos no campo da pesquisa, constatamos que a resposta para a pergunta sobre “os sentidos e significados construídos por idosos acerca de suas experiências de alfabetização/letramento na velhice”, norteadora do trabalho, era mais ampla do que esperávamos. Isso se deu, porque o contato com os sujeitos da pesquisa nos mostrou que suas experiências não diziam respeito ao processo de alfabetização/letramento de forma específica, mas a uma vivência mais abrangente. Nesse caso, estava relacionada ao processo de inclusão escolar tardia de pessoas, cujo acesso à educação foi reiteradamente negado ao longo da vida.

A experiência narrada, portanto, extrapolou a pergunta. Percebeu-se que a alfabetização na vida dos participantes da pesquisa não consistia em um “momento”, mas em um processo que se estende por vários anos. Diante do exposto, a investigação passou a abranger as narrativas relacionadas à inclusão educacional/escolar dos sujeitos.

O presente artigo consiste em um recorte da pesquisa realizada, em que se optou por dar ênfase aos resultados referentes às dificuldades dos idosos, sujeitos da investigação, de acesso à educação no decorrer da vida, bem como suas experiências de alfabetização na velhice.

[1] A categoria “idoso” compreende pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos, segundo o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003).

2 Na velhice também se estuda

No Brasil, mesmo com a Constituição Cidadã de 1988, que prevê a universalização do direito à educação, ainda existem pessoas analfabetas em todas as faixas etárias da população. Porém, como a criança é, historicamente, o alvo das políticas educacionais, esse é um problema que recai de forma predominante sobre a população mais velha.

Baseado nos dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Peres (2011, p. 632) afirma que:

> a maioria da população não alfabetizada no Brasil é composta por pessoas de idade mais avançada, ou seja, idosos e adultos mais velhos, especialmente as mulheres, os negros e afrodescendentes, os indígenas e os residentes nas áreas rurais e na região nordeste.

Dados de 2013 apontam que “a participação relativa dos idosos de 60 anos ou mais de idade foi de 13,0% da população total, sendo que este indicador foi mais elevado para a região sul (14,5%) e menos expressivo na região norte (8,8%)” (IBGE, 2014, p. 37).

Ainda segundo essa mesma fonte, entre “as características mais marcantes para os idosos de 60 anos ou mais de idade, em 2013”, destacamos, para fins do presente estudo, os seguintes dados: “média de 4,7 anos de estudo, mas variando de 3,3 anos de estudo no nordeste a 5,5 anos na sudeste. 28,4% tinham menos de um ano de estudo, sendo que no nordeste esse indicador chegou a 46,9%” (IBGE, 2014, p. 37).

Diante dessas informações, fica evidente a existência de um grande *déficit* educacional na população idosa brasileira, principalmente, na região nordeste do país. Indicadores mais atuais revelam que:

> Uma pessoa nascida no Brasil em 2022 tinha expectativa de viver, em média, até os 75,5 anos. Para os homens, esta expectativa era de 72,0 anos e para as mulheres, de 79,0 anos. Estimativas indicam que a esperança de vida caiu de 76,2 anos em 2019 para 74,8 anos em 2020 e para 72,8 anos em 2021. A queda desse indicador refletiu o aumento das mortes relacionado à pandemia de Covid-19. (IBGE, 2023, s/p).

Dados dos últimos anos indicam a permanência do analfabetismo no Brasil, embora se verifique uma redução gradual. O nordeste persiste como a

região que possui a menor taxa de alfabetização quando comparada com as demais regiões.

A Tabela 1 apresenta a taxa de analfabetismo no país, referente ao período de 2018 e 2023, de pessoas de 15 anos ou mais e de idosos. Essa taxa compreende o percentual de pessoas analfabetas em um determinado grupo etário, em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário (IBGE, 2024).

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo (%) – Total e Idosos – Brasil, regiões, Ceará e Fortaleza – 2018 e 2023

Taxa de analfabetismo	**2018**		**2023**	
Unidade Territorial	**15 anos ou mais**	**60 anos ou mais**	**15 anos ou mais**	**60 anos ou mais**
Brasil	6,3	18,8	5,4	15,4
Nordeste	13,0	37,0	11,2	31,4
Ceará	12,4	37,0	11,5	32,4
Fortaleza (CE)	5,7	19,1	5,9	17,2
Norte	7,4	27,1	6,4	22,0
Sudeste	3,2	10,5	2,9	8,5
Sul	3,3	11	2,8	8,8
Centro-Oeste	4,9	18,4	3,7	13,6

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Pnad Contínua (IBGE, 2024).

Apesar da diminuição gradual, ao longo do tempo, a disparidade entre os grupos de idade continua até a atualidade. Tomando como referência o ano de 2023, como demonstram os dados, a taxa de analfabetismo da população idosa nordestina (31,4%) é mais do que o dobro da taxa média nacional da população de 60 anos ou mais (15,4%).

Em 2018, o Ceará tinha a mesma taxa de analfabetismo de idosos do nordeste (37,0%). Em 2023, essa taxa caiu para 32,4%, mas ficou levemente superior à do nordeste (31,4%). Por outro lado, a capital do Ceará apresenta um percentual de analfabetismo de pessoas com 60 anos ou mais bem menor do que a do estado como um todo, tanto em 2018 (19,1% e 37,0%, respectivamente), como em 2023 (17,2% e 32,4%, respectivamente).

É importante ressaltar que, considerando o ano de 2018 e 2023, os dados apontam que embora o sudeste seja a região que possui a menor taxa de analfabetismo de pessoas idosas entre todas as regiões (10,5% e 8,5% respectivamente), essa taxa é ainda maior em relação ao índice do total de brasileiros analfabetos de 15 anos ou mais (6,3% e 5,4%, respectivamente).

Esses dados comprovam que ainda há uma grande demanda de políticas educacionais voltadas para a população idosa que sofre as consequências da falta de acesso a tais políticas ao longo da vida. Como o analfabetismo predomina entre os mais velhos, a dívida educacional com essa parcela da população brasileira permanece.

> Na década de 1990, com a Reforma do Estado e dos sistemas de educação e, a partir de então, com a diminuição da idade mínima para ingressar em Programas Supletivos (15 (quinze) anos para o ensino fundamental e 18 (dezoito) anos para o ensino médio), houve uma clara intenção de, além de acelerar o ensino e apaziguar o número de analfabetos(as), manter determinados grupos – como o de adultos(as) – alheios à educação regular, diminuindo a demanda e conformando o perfil de alunos(as) que teriam lugar na escola. (Menezes, 2017, p. 90).

Atualmente, os mais velhos podem contar com a denominada EJA, embora, como afirma Serra (2012, p. 48),

> Em se tratando de educação de jovens e adultos, o marco histórico dessas mudanças iniciou com Paulo Freire, antes do golpe militar em 1964; no entanto, os avanços significativos se consolidaram a partir da década de 90.

A EJA foi inserida como modalidade da educação básica a partir do ano 2000. Apesar de representar um avanço, há, ainda, a necessidade da criação de políticas públicas educacionais específicas para os idosos.

Na história da educação brasileira, os mais velhos nunca foram prioridade. A criança excluída da escola no passado, hoje, em consequência, compõe o segmento que possui as mais altas taxas de analfabetismo no país, principalmente, na região nordeste. A dívida histórica, portanto, precisa ser paga para que a universalidade do direito à educação seja respeitada, conforme consta no atual texto constitucional. Para Serra (2012, p. 53):

> Na atual conjuntura educacional brasileira, embora com tantas políticas e discursos de educação inclusiva, não se verificam diretrizes e políticas específicas para a educação do adulto idoso. Constatamos por meio das discussões nos GTs (Grupos de Trabalhos) da Conae (Conferência Nacional da Educação) em Abril/2010, quando perguntamos ao Secretário da Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

> Inclusão) sobre as ações educativas voltadas para idosos dentro das Políticas da EJA, a resposta foi objetiva e direta, “não há”, sem dúvidas, por falta de interesse por essa questão, de especialistas, pesquisadores e, sobretudo, por uma cultura discriminatória carregada de estigmas e tabus acerca da velhice [...].

Apesar das constatações acerca da escassez de uma educação voltada especificamente para a aprendizagem de idosos, faz-se necessário ressaltar a contribuição da Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea) promovida pela Unesco, a cada 12 anos, com a participação de ministros de Estado de vários países.

Destacamos também, em nível nacional e estadual, a importância dos Fóruns de EJA, como instâncias de discussão das políticas educacionais voltadas para a educação de jovens e adultos. Os fóruns, organizados desde 1996, defendem a educação como um direito de todas as pessoas, em todas as idades, ou seja, ao longo de toda a vida. Esse movimento social tem como objetivo assegurar esse direito a todos os brasileiros.

A EJA, portanto, precisa ser, na prática, priorizada enquanto política pública. Segundo Serra (2012, p. 38):

> A partir da lei nº 11.494, de 20/06/2007, que trata do Fundeb, a EJA passou a ter o mesmo tratamento que as outras modalidades de ensino, mas na prática continuam os equívocos e ignorância na educação pública quanto à oferta da EJA, como se não fosse a prioridade na educação básica. Nesse processo, o que importa não é apenas o acesso à educação escolar, mas oportunizar a continuidade dos estudos aos jovens, adultos e idosos. Na prática, tem profissionais da educação que ainda fazem diferença dentro da modalidade EJA, ao afirmarem que alfabetização não está incluída como EJA. Na verdade, a EJA está inclusa na educação básica e como modalidade de ensino a sua oferta pode ser através da alfabetização, ensino fundamental, 1º segmento, 2º segmento e no ensino médio.

Perante o cenário apresentado, fica evidente a necessidade crescente de políticas públicas voltadas para a população mais velha. Boa parte dessa população é composta por pessoas que foram desassistidas em termos de escolarização na infância, persistindo até a velhice com *déficits* na área

educacional. Tais *déficits* não estão desvinculados de outras necessidades que não foram supridas ao longo da trajetória de vida dessas pessoas.

Apesar do aumento de anos vividos, sabemos que, no Brasil, essa maior quantidade de tempo acrescida na vida das pessoas não vem acompanhada de uma melhor qualidade de vida. Nesse contexto, consideramos relevante abordar o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2014-2024 (lei nº 13.005/2014). Das 20 metas a serem alcançadas no período, apenas duas (9 e 10) dizem respeito de modo mais específico à população idosa, mesmo ela não sendo nomeada:

> Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
>
> Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (Brasil, 2014).

Como se pode constatar nas metas citadas, o público idoso não é o alvo principal, pois, no caso da meta 9, ele se encontra inserido na categoria etária “15 anos ou mais”, não é, portanto, nominado. Na meta seguinte, a referência à população idosa se dá de modo indireto, tendo em vista que o foco é a integração da EJA à educação profissional. Dessa maneira, os idosos que não possuam como objetivo na EJA um meio de qualificação profissional não se tornam os destinatários dessa meta. E assim, os velhos, mais uma vez, não são contemplados com exclusividade quando o tema é educação. Para Serra (2012, p. 38):

> Como se não bastassem as condições sociais a que se submeteram ao longo da vida, os idosos por não terem tido acesso ao saber, foram aos poucos se acomodando e se adaptando à realidade, resignados pela sorte ou pela visão fatalista em atribuir todas as suas mazelas sociais à querência divina.

A alarmante exclusão educacional, comprovada hoje pelo grande número de analfabetos na faixa etária de 60 anos ou mais, principalmente, no nordeste do país, reforça a invisibilidade dos velhos enquanto alvo de políticas educacionais.

Diante do exposto, consideramos importante dar voz às vítimas desse tipo de exclusão. Foi nossa pretensão, com a pesquisa desenvolvida, revelar um pouco da história de pessoas que se encontram por trás desses números, a partir de suas narrativas autobiográficas.

3 Metodologia

Adotamos como abordagem metodológica a pesquisa (auto)biográfica. Na visão de Olinda, Nogueira e Castro (2017), a abordagem biográfica tem proporcionado suportes teóricos para se compreender a relação entre experiência e narrativa. Para esses autores, "Identidades pessoais e profissionais são construídas, realçando a verdade de que a narrativa opera, permanentemente, a reelaboração e ressignificação da experiência". (p. 41).

Como salientam Olinda, Nogueira e Castro (2017, p. 237), "Não podemos esquecer que o modo como o sujeito profere uma fala sobre si está relacionado com as condições sociopolíticas e culturais em que está mergulhado". Ao abordar a pesquisa (auto)biográfica, Silva (2017, p. 255) afirma que "Essa perspectiva investigativa permite, através de sua variedade de métodos e técnicas, evidenciar como as pessoas, falando de si, falam da vida e do mundo."

Sobre o estudo da narrativa, o trabalho utilizou, como principal referência, obras do psicólogo cognitivista Jerome Bruner (1991; 1997; 2001; 2008; 2014).

3.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa de campo ocorreu nos meses de fevereiro e março de 2018. Para a composição do conjunto de sujeitos, buscamos contatar idosos que se encontravam matriculados em turmas de EJA, considerados alfabetizados pela escola. O acesso aos sujeitos se deu a partir do contato com algumas escolas da rede municipal de ensino do município de Fortaleza que possuem polos de EJA na modalidade presencial.

As escolas nas quais se encontram matriculados os sujeitos da pesquisa estão situadas em bairros periféricos da cidade e que possuem IDH avaliado como muito baixo.

Embora a busca tenha se dado no sentido de encontrar estudantes já alfabetizados, observamos que os sujeitos entrevistados ainda estavam em

processo de alfabetização e letramento. O desempenho demonstrado, por meio das conversas informais e da entrevista, deixava claro, em alguns casos, que a alfabetização não havia sido consolidada. Além do que, em sua maioria, os sujeitos se autoavaliavam como ainda não tendo o domínio da leitura e escrita, apesar de expressarem que hoje se percebem diferentes em relação ao período anterior ao ingresso na educação formal.

A pesquisa contou com sete colaboradores, indicados por coordenadores e/ou professores das escolas visitadas. O grupo de entrevistados tinha o seguinte perfil: quatro mulheres e três homens com a média de idade de 69,1 anos, variando de 61 a 85 anos. Com exceção de um deles, todos nasceram no interior do estado do Ceará, onde passaram a infância. Com relação ao estado civil, um se declarou casado, dois são solteiros, uma é viúva, dois afirmam ser separados e apenas um se diz divorciado.

Todos estão matriculados na EJA em escolas do município, no turno da noite, em salas que variam de EJA 2 a 5 do ensino fundamental. O período de tempo em que estão frequentando a escola, nessa modalidade, corresponde a menos de um ano até cinco anos. Ao serem perguntados, então, com que idade iniciaram seus estudos na EJA, dois responderam que foi aos 60 anos e o restante respondeu: 61, 63, 67, 74 e 81 anos. Dos sete entrevistados, apenas três já estão aposentados. Mais da metade do grupo possui ainda ocupação remunerada.

As entrevistas foram realizadas na própria escola dos estudantes, no período da noite, turno em que estudam. Elas ocorreram em forma de relatos espontâneos, sem o uso prévio de um roteiro. A referida proposta de entrevista informal permite ao narrador construir uma “versão longitudinal do si mesmo” (Bruner, 1997, p. 103), possibilitando ao pesquisador “pedir esclarecimentos quando algo for obscuro” (p. 106). O procedimento adotado buscou “encorajar a produção de significados através de relato narrativo, em vez das respostas mais categóricas obtidas em entrevistas padronizadas” (Bruner, 1997, p. 106).

A análise das narrativas autobiográficas foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2016). Ela é definida como:

> [...] um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de

> conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos. (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 136).

A ATD é apresentada por Moraes (2003, p. 209) como “uma tempestade de luz”, metodologia “concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina”. A ATD visa à “compreensão, à reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados.” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 136).

O ciclo de análise é composto pelos seguintes estágios, ainda de acordo com os autores citados: unitarização do *corpus*, categorização, construção de metatextos, processo auto-organizado e construção de novos significados. A referida abordagem de análise iluminou o caminho percorrido por nós, possibilitando novas compreensões sobre os fenômenos estudados.

Quanto aos aspectos éticos, destaca-se que os sujeitos concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo, assim, aos princípios éticos conforme resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC) – parecer nº 2.481.594, de 01/02/2018.

4 Resultados e discussão

Para atingir os objetivos da pesquisa, foi necessário conhecer a relação dos sujeitos com o mundo letrado, ao longo de suas trajetórias de vida. Buscamos, portanto, investigar as experiências anteriores ao início do processo de alfabetização na velhice.

Durante os relatos, os sujeitos perceberam haver na própria narrativa uma confluência entre os tempos da memória, ou seja, o contar passando por idas e vindas, conclusões e recomeços, recuos e avanços no tempo. Nas entrevistas, após o processo de transcrição, foi possível identificar as propriedades do relato narrativo, descritas por Bruner em algumas de suas obras (1991; 2008; 2014).

Bruner (2008), citando Paul Ricoeur, comenta sobre o tempo envolvido na narrativa, que não segue o tempo abstrato do relógio, mas um “tempo humano”.

As histórias contadas retratam bem o curso não linear da narrativa, levando quem narra a tomar consciência desse processo.

Durante a análise das narrativas, as categorias emergentes do *corpus* foram organizadas a partir de três categorias amplas, oriundas de nosso referencial teórico-metodológico: “o passado”, “o presente” e “o possível”. Segundo Bruner (2001, p. 93, grifo do autor), “*qualquer* interpretação do passado, do presente ou do possível bem elaborada, bem argumentada, documentada com escrúpulo e sob uma perspectiva honesta merece respeito”.

A estruturação do metatexto teve por base as categorias pertinentes ao objeto da investigação que emergiram no processo de análise e foram inseridas nas categorias mais abrangentes após a fase de unitarização da ATD. Trabalhou-se, portanto, com a combinação de categorias *a priori* e categorias emergentes.

Ao final, um metatexto foi construído, com base nas orientações de Moraes e Galiazzi (2016), e comportou, de maneira integrada, a descrição e interpretação das categorias e subcategorias extraídas do *corpus*.

4.1 O analfabetismo ao longo da vida e a negação do direito à educação no decorrer da vida

A categorização em torno do “passado” reuniu as experiências relativas às etapas anteriores à velhice, ou seja, da infância até a adultez. Como já assinalamos, a narrativa não segue uma ordem cronológica de fatos, não obedece ao relógio, mas a uma temporalidade que dá sentido ao que está sendo narrado.

Embora a análise tenha oferecido uma gama de conhecimentos sobre os percursos trilhados por cada participante da pesquisa, detivemo-nos aos temas mais diretamente relacionados ao nosso objeto de investigação. O eixo temático acerca do passado abrangeu as seguintes categorias: “vida familiar”, “mundo do trabalho” e “negação do direito à educação no decorrer da vida”, com suas respectivas subcategorias.

Sobre a vida familiar, constatou-se que os sujeitos são oriundos do interior do estado, com exceção de um deles que nasceu em Fortaleza. Em sua totalidade, pertencem a famílias, cujos membros, pais e irmãos, são analfabetos.

As narrativas expõem paisagens rurais que serviram de cenário para brincadeiras na infância, assim como para situações difíceis, tais como as secas, lembradas em vários momentos das histórias contadas. As condições materiais descritas indicam muita pobreza e uma luta constante pela sobrevivência.

A relação das crianças com os adultos era bastante assimétrica. Os pais, de acordo com a maioria das histórias, se comportavam de forma autoritária; não foram raros os relatos de castigos físicos. As crianças deviam obediência aos adultos e, principalmente, ao pai. Esse devia ser respeitado e tinha o “direito” de punir os filhos da forma que considerasse correto.

A infância relatada pelos sujeitos nos permite, ainda, fazer aproximações com aquela descrita pelo historiador Philippe Ariès (1981). A partir do que foi narrado, pudemos visualizar uma infância curta, na qual as crianças, desde muito cedo, eram integradas no mundo dos adultos e designadas por suas famílias para trabalhar na roça ou se ocupar de afazeres próprios da vida adulta, numa fase em que a criança deveria estar estudando.

As narrativas indicam a imersão dos sujeitos no mundo do trabalho desde tenra idade, pois, muito cedo, as famílias incorporavam as crianças como colaboradoras nas atividades laborais dos mais velhos. O trabalho é considerado, pelos entrevistados, como um dos principais impedimentos para o acesso à escola no decorrer da vida.

Nas entrevistas autobiográficas, fica nítido que o tempo que deveria ter sido destinado à escola foi ocupado pelo trabalho. Hoje, no Brasil, o trabalho infantil é proibido. Mas, à época a que os colaboradores se referem nas histórias contadas, o trabalho na vida da criança era algo naturalizado.

Bruner (2014) nos mostra que o contar é repleto de justificativas sobre o que aconteceu e explanações sobre como poderia ter sido. Os entrevistados, em suas narrativas sobre a infância, explicitam que gostariam de ter vivenciado esse período de suas vidas de uma forma diferente.

A maioria dos sujeitos permaneceu trabalhando após os 60 anos de idade para sobreviver, principalmente, os homens. Dos sete entrevistados, cinco trabalham ainda hoje, e uma das entrevistadas declara que pretende continuar trabalhando, mas não consegue emprego por conta da idade.

A infância encurtada pela imersão no mundo do trabalho e a carência de oportunidades de formação para a vida adulta fizeram dessas pessoas

trabalhadores em todas as etapas de suas vidas – da roça para os subempregos na capital – ou fizeram com que permanecessem em atividades de agricultura até a adultez. Assim, a necessidade de trabalhar retirou desses cidadãos o direito à educação.

Fazendo uma análise a partir do olhar das políticas resultantes das lutas sociais, podemos dizer que a situação a que essas crianças foram submetidas constituem inadequações, tanto do ponto de vista legal, como no que se refere a repercussões negativas em seu desenvolvimento. No caso dos sujeitos desta pesquisa, o que aconteceu, de fato, foi o “trabalho ao longo da vida”, em vez de “educação ao longo da vida”, defendida hoje como um direito de todas as pessoas, sendo um paradigma adotado a partir da V Confitea.

Nesse contexto, consideramos que a pátria contraiu uma dívida com grande parte daqueles cidadãos, que hoje se encontram em seu último ciclo de vida. Não há, portanto, tempo para compensar tudo o que foi perdido. Contudo, a efetivação de políticas voltadas para essa população poderá, em nosso entender, minimizar os danos causados pela ausência do Estado, no que concerne ao acesso à escola em idade própria.

Embora o direito à educação tenha sido uma aspiração constante na vida dos entrevistados, as portas da escola pareciam estar sempre fechadas para essas pessoas. Nas entrevistas, deparamo-nos com relatos acerca do desejo e da necessidade de estudar que nascem na infância e são reeditados em todas as etapas do ciclo de vida. O direito à educação foi constantemente negado a eles, pois, ao buscarem a escola, os sujeitos se depararam com interdições de várias naturezas.

O desejo de estudar esteve presente em toda a vida. Anseio que se mescla com a consciência da importância do acesso à educação. Os significados construídos, ao serem narradas as experiências em torno da exclusão educacional, não são compreendidos como um direito que foi negado, mas como oportunidades que foram perdidas.

Fica evidente que a exclusão escolar se associa à exclusão social. O ingresso tardio na educação formal parece não possibilitar a capacitação daqueles que buscam melhores oportunidades de trabalho por meio da EJA. Menezes (2017, p. 206) comenta sobre algumas das possíveis causas das dificuldades enfrentadas hoje pelos idosos participantes da EJA:

> [...] a ausência de políticas públicas de educação desenvolvidas nas décadas de 1950 e 1960 para a zona rural, da qual a maioria advém; a apropriação desigual do saber ocasionada pela diferença de classes, onde as pessoas – principalmente homens – de classes mais abastadas podiam estudar, enquanto aquelas pertencentes à classe trabalhadora, cujas famílias enfrentavam uma diversidade de vulnerabilidades sociais, não tinham o direito à educação garantido [...].

As histórias narradas nos levam a refletir sobre o que afirma Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do oprimido* (2011). Segundo o grande educador,

> Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento. Por isso mesmo, é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é alienã-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. (Freire, 2011, p. 104).

Os impedimentos para estudar, como demonstram as narrativas, se estendem da infância até a etapa da velhice. A partir da análise feita, descobrimos que tais impedimentos são de natureza externa e interna.

Classificamos como sendo de natureza externa, as interdições encontradas quando os sujeitos procuravam a escola. Como exemplo, podemos citar a ausência do Estado pela falta de políticas públicas educacionais que viabilizassem o aceso das crianças em idade apropriada. Nesse caso, podem ser incluídas tanto a carência de escolas na zona rural, como a distância em relação às residências dos entrevistados.

Outro fator impeditivo para o acesso à educação formal, citado nas narrativas, partiu dos próprios pais das crianças. Como foi demonstrado nos relatos, também ocorria de os pais, por excesso de cuidados, não permitirem que seus filhos fossem para a escola sozinhos, por conta das distâncias. Com o passar dos anos, em geral, esse impedimento deixava de ser exercido pelos pais para ser protagonizado pelos patrões. O tempo, então, era absorvido pelo trabalho, não permitindo, mais uma vez, o acesso à escola.

Os impedimentos que estamos chamando de natureza interna se referem àqueles criados pela própria pessoa. Em alguns casos, estão relacionados à falta

de confiança em si mesma e até à baixa autoestima, após tantas vezes terem sido contrariados em sua vontade de estudar. Outro aspecto que emergiu das narrativas acerca dessa questão diz respeito à percepção de que, na condição de idosos, já não possuem mais capacidade para aprender.

Como pudemos constatar na história contada por nossa entrevistada mais velha, o agente que impedia o seu direito de estudar, inicialmente, era o pai, sucedido pelos patrões, depois pelo marido e, de forma mais branda, pelos filhos. A ela restou tomar a iniciativa. A idosa teve que vencer a si mesma para ingressar na escola.

A pesquisa-ação desenvolvida por Serra (2012) com idosos em processo de alfabetização demonstrou que a educação se revelou como um poderoso instrumento de empoderamento para a superação e o enfrentamento de desafios para os participantes da referida pesquisa.

É importante salientar que, como pano de fundo para as dificuldades de acesso à educação encontradas pelos colaboradores de nossa pesquisa, está a ausência do Estado brasileiro, por não garantir a efetivação do direito fundamental à educação, já preconizado, desde 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU.

A condição de analfabetos no decorrer da vida foi algo ressaltado nas autobiografias dos sujeitos da pesquisa. Tal condição, quando descrita, se associa ao sentimento de “vergonha” – termo utilizado pela maioria dos entrevistados. Eles narram situações de constrangimento devido a essa condição.

Ressaltamos, aqui, do que trata Soares (2012) sobre a importância não apenas da alfabetização enquanto a apropriação da leitura e escrita, mas também do uso que é feito dessa aprendizagem no sentido de atender às demandas sociais.

Concluímos que grande parcela da população idosa brasileira não alfabetizada parece enfrentar diariamente tais desafios. Apesar dos avanços legais e do esforço dos movimentos sociais em defesa da EJA, percebe-se que há muito por avançar ainda nesse campo.

4.2 O presente e o possível

Nestas temáticas, foram classificadas as vivências relacionadas às aproximações e encontros dos participantes com a EJA na velhice e a interpretação que fazem acerca dessa experiência. Tratam também de perspectivas futuras dos sujeitos a partir dessa escolarização tardia.

Como foi discutido anteriormente, os brasileiros de 15 anos ou mais que não tiveram acesso à escola na idade regular ou tiveram seus estudos interrompidos dispõem da EJA como uma das modalidades da educação básica. Ainda que não estejam contemplados na sigla, os idosos formam também o público-alvo dessa política.

Os relatos sobre as aproximações com a escola revelam que, em alguns casos, esse processo se deu por meio da “busca ativa”. Os idosos contam que não acreditavam mais ser possível frequentar a escola a essa altura da vida. Alguns entrevistados atribuem ao poder divino a oportunidade de estudar e veem seu ingresso na escola como uma dádiva recebida.

As narrativas expõem muitos desafios enfrentados por pessoas idosas quando decidem ingressar na educação formal, possibilitando, assim, conhecermos as dificuldades a serem enfrentadas por estudantes idosos. O primeiro desses desafios é a censura interna da pessoa mais velha quando cogita a possibilidade de estudar. A maioria dos entrevistados se percebe com dificuldades para aprender. Em alguns casos, as dificuldades são atribuídas às limitações próprias da idade.

Apesar dos obstáculos, os sentidos atribuídos ao ingresso no ensino formal para parte dos entrevistados se referem à possibilidade de uma maior qualificação para o mercado de trabalho. Embora a Meta 10 da PNE (Brasil, 2014) enfoque a “EJA na forma integrada à educação profissional”, destina-se aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Dessa forma, nossos entrevistados se encontram, portanto, excluídos da população-alvo dessa meta.

Para além das dificuldades relatadas, a escola é vista pelos idosos entrevistados não apenas como um espaço de aprendizagem, mas também como um ambiente de socialização e de crescimento pessoal. As professoras e professores são elogiados nas narrativas, pela qualidade do trabalho que desenvolvem, assim como os gestores da escola. Salientam a importância do

material escolar oferecido aos alunos, como os livros que recebem, e valorizam bastante a merenda escolar. O cuidado da escola com a aprendizagem dos estudantes idosos é algo também destacado.

Nas narrativas acerca da experiência de aprendizagem na EJA, a maioria dos estudantes se percebe ainda em processo de alfabetização, embora já estejam em séries mais adiantadas. Porém, é consenso a percepção de que estão diferentes e que podem aprender muito mais.

Após o ingresso na educação formal, os entrevistados percebem mudanças em suas vidas. As falas deixam explícito que a oportunidade de estudar, nessa época da vida, possui uma grande relevância. A entrevistada com mais idade (85 anos) declara que a escola significou uma libertação das amarras que o pai e o marido exerciam sobre ela.

A partir do que foi exposto, podemos concluir que a vivência de escolarização, transformada em narrativa pelos colaboradores da pesquisa, expressa mudanças e ganhos de natureza cognitiva, comportamental, sociorrelacional e afetiva, com repercussões sobre a autonomia e a forma como o sujeito vê a si mesmo e o mundo.

Sobre as perspectivas futuras, a partir da experiência de escolarização, destacam-se das narrativas a preocupação com a educação das novas gerações e a importância de se alfabetizar e continuar estudando na velhice. Os sujeitos narram essa experiência, expressando sentimentos de gratidão, muito mais do que exercendo um direito legítimo que lhe foi negado, tantas vezes, em suas histórias de vida.

Mesmo com atraso, o acesso à escola é vivenciado com satisfação e esperança de que a vida pode melhorar.

Ao discorrer sobre a “humanização e desumanização”, como “possibilidades dos homens como seres inconclusos e inconscientes de sua inconclusão”, Paulo Freire (2011, p. 40) reflete que

> [...] se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

5 Considerações finais

A pesquisa desenvolvida nos possibilitou conhecer os desafios enfrentados por idosos, sujeitos da investigação, de acesso à educação no decorrer da vida, bem como suas experiências de alfabetização na velhice. Para alcançarmos os objetivos propostos, apoiamo-nos em estudos da narrativa de Jerome Bruner, assim como na contribuição de pesquisas e publicações que tratam do acesso de pessoas idosas à educação.

Os principais achados revelam um histórico de privações materiais e exclusão social e, mais especificamente, educacional. Nas histórias contadas, aparecem negações repetidas à entrada na escola, contrariando, assim, a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos.

Por meio da análise realizada, identificamos que os impedimentos ao acesso à educação formal ao longo da vida dos participantes da pesquisa são de natureza externa e interna. Os sujeitos foram impedidos tantas vezes pelo Estado, família, trabalho etc., até que, a partir de nossa interpretação, tais interdições foram introjetadas, desencadeando sentimentos de incapacidade para aprender e abalando, assim, a autoconfiança.

As narrativas autobiográficas explicitaram o processo de exclusão educacional no percurso de vida dos sujeitos que, na idade considerada “apropriada”, “regular” ou “certa” para ocuparem os bancos escolares, estavam trabalhando. Constatamos que, apesar de a defesa do direito de aprender por toda a vida, independentemente da idade, ser uma luta dos movimentos sociais, ainda assim, predominam pessoas idosas analfabetas na população brasileira, principalmente, no nordeste do país.

Acreditamos que, além da necessidade de aumentar a oferta de possibilidades de inclusão educacional de idosos, há que se desenvolverem políticas que priorizem pessoas idosas.

Baseando-nos no estudo realizado, consideramos que se faz necessária também a implementação de estratégias pedagógicas que se adequem às características da etapa de vida desse alunado. A preocupação do poder público deve ser não apenas com o acesso, mas também com a especificidade dessa população, no sentido de estimular a sua permanência no ambiente de aprendizagem.

A exemplo de Rousseau, que propôs colocar a criança como centro do processo educativo, alertando para que conheçamos suas características infantis, concluímos que precisamos também conhecer as peculiaridades psicológicas dos idosos, na busca de práticas pedagógicas inclusivas.

Portanto, para além da formação de profissionais voltada para atender estudantes que se encontrem nesse ciclo de vida, sugerimos também a flexibilização de espaços educacionais visando à adequação às necessidades desse grupo – criação de turnos diurnos para idosos aposentados e salas específicas na EJA para estudantes mais velhos, com o objetivo de aplicação de estratégias próprias da gerontagogia, a exemplo da proposta de Serra (2012).

Avaliamos que a atenção mais individualizada do professor para acompanhar o ritmo dos estudantes mais velhos poderá proporcionar melhores condições de aprendizagem para esses alunos.

Por fim, concluímos que, ainda que a narrativa autobiográfica dos idosos pesquisados exponha uma situação continuada de negação do direito à educação desde a infância, os sentidos e significados construídos em torno da experiência de alfabetização/letramento na velhice expressam as oportunidades de crescimento intelectual, social e até profissional.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *In. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,* Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 10.741, 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *In. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,* Brasília, DF, 3 de outubro de 2003.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *In. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,* Brasília, DF, 26 de outubro de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. *Critical Inquiry*, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

BRUNER, J. *Atos de significação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. *A cultura da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BRUNER, J. *Actos de significado.* Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

BRUNER, J. *Fabricando histórias:* direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estudos e pesquisas informação demográfica e socioeconômica,* nº 34. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf. Acesso em: 28 abr. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Em 2022, expectativa de vida era de 75,5 anos. *Agência IBGE Notícias*, 29 nov. 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/38455-em-2022-expectativa-de-vida-era-de-75-5-anos. Acesso em: 13 maio 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) Educação 2023.* Brasília, DF: IBGE, 2024. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7113#notas-tabela. Acesso em: 13 maio 2024.

MENEZES, K. M. G. *"Agora é a minha vez de ir pra escola!":* os desafios na educação para mulheres velhas em um programa de EJA, em Fortaleza-CE. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

OLINDA, E. M. B.; NOGUEIRA, M. N. V.; CASTRO, R. P. As produções de um grupo de pesquisa que se reinventa no diálogo e na busca de um novo rigor. *In.* OLINDA, E. M. B.; GOLDBERG, L. G. (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica em educação:* afetos e (trans)formações. Fortaleza: Eduece, 2017. p. 17-45.

PERES, M. A. de C. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região nordeste. *Sociedade e Estado,* v. 26, n. 3, p. 631-662, dez. 2011.

SERRA, D. C. *Gerontagogia dialógica intergeracional para autoestima e inserção social de idosos.* 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, A. M. S. Pesquisando mulheres romeiras: histórias de vida e as experiências sociorreligiosas. *In.* OLINDA, E. M. B.; GOLDBERG, L. G. (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica em educação:* afetos e (trans)formações. Fortaleza: Eduece, 2017. p. 252-270.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Enviado em 24/05/2024