



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LEOMARQUES DE ARAÚJO ALVES

**O PROTAGONISMO DA PESSOA IDOSA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: DESAFIOS E EXPECTATIVAS**

JOÃO PESSOA - PB
2026

LEOMARQUES DE ARAÚJO ALVES

**O PROTAGONISMO DA PESSOA IDOSA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: DESAFIOS E EXPECTATIVAS**

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia - Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Quézia Vila Flor Furtado

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A474p Alves, Leomarques de Araújo.

O protagonismo da pessoa idosa no contexto da educação de jovens, adultos e idosos: desafios e expectativas / Leomarques de Araújo Alves. - João Pessoa, 2026.

65 f. : il.

Orientação: Quézia Vila Flor Furtado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Pessoa idosa. 3. Protagonismo. 4. Participação social. 5. Inclusão educacional. I. Furtado, Quézia Vila Flor. II. Título.

UFPB/CE

CDU 374.7(043.2)

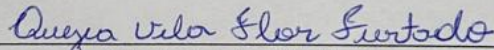
LEOMARQUES DE ARAÚJO ALVES

**O PROTAGONISMO DA PESSOA IDOSA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: DESAFIOS E EXPECTATIVAS**

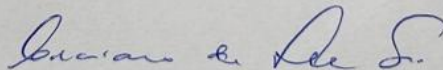
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para a obtenção do
grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Aprovado em: 07/04/2026

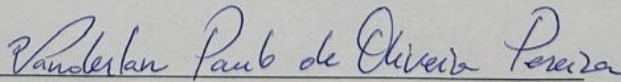
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a. Quêzia Vila Flor Furtado
Universidade Federal da Paraíba
Orientadora



Prof. Ms. Luciano de Sousa Silva
Universidade Federal da Paraíba
Examinador



Prof. Dr. Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira
Universidade Federal da Paraíba
Examinador

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família. Base fundamental de tudo o que eu sou, fonte de apoio e incentivo no decorrer dessa trajetória. A cada um de vocês, que de forma direta ou indireta contribuíram para esta conquista, obrigado!

À minha irmã, meu agradecimento especial. Você esteve ao meu lado em cada momento, me encorajando e acreditando em mim, muitas vezes mais do que eu mesmo acreditei. Sua presença foi um dos maiores presentes que a vida me deu, e esta conquista também é sua.

Aos meus pais, gratidão. Pois me ensinaram o valor do esforço. Tudo o que construí até aqui tem a marca do sacrifício de vocês.

À minha amiga Francibeth Monteiro, pela amizade verdadeira, pelas trocas, pelo suporte e pela leveza que você trouxe a esta jornada.

À minha orientadora, professora Quézia Vila Flor Furtado. Sua orientação tornou-se determinante para o desenvolvimento desse estudo. Foi em sua disciplina de estágio que meu olhar se voltou, de maneira aprofundada, para a educação dedicada a jovens, adultos e idosos, área que passou a ocupar um lugar central em meu processo formativo. Agradeço pela disponibilidade e confiança depositada nesse trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Professor Luciano de Sousa Silva e Professor Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira, meus sinceros agradecimentos por terem aceitado compor esta banca e por dedicarem seu tempo e conhecimento à avaliação desse trabalho. Assim como minha orientadora, vocês foram essenciais em minha formação, suas contribuições, mudaram minha percepção sobre a educação, especialmente, sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, área que aprendi a valorizar expressivamente ao longo desse percurso.

Ao público que compõe a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Justamente por reconhecer que o aprendizado não tem idade. Toda pessoa merece ter sua história respeitada e sua capacidade de aprendizagem valorizada. Que cada um desses indivíduos tenham a garantia de acesso e permanência no processo de escolarização, para que se tornem seres conscientes e ocupem os lugares que almejam.

Sobremaneira, agradeço a Deus. A ele, meu eterno reconhecimento, por renovar minhas forças e conduzir meus passos diante de cada desafio enfrentado.

*Onde quer que haja mulheres e homens, há
sempre o que fazer, há sempre o que ensinar,
há sempre o que aprender.*

Paulo Freire

RESUMO

Com base nas dinâmicas que permeiam a Educação de Jovens e Adultos - EJA, o presente estudo propõe-se a analisar o protagonismo das pessoas idosas, frente ao processo de escolarização, investigando os eventuais desafios, expectativas e impactos dessa modalidade em seus percursos formativos e sociais. Assim, a pesquisa objetiva compreender as contribuições que a EJA proporciona ao público idoso, analisar as ações que favorecem a participação significativa em práticas sociais cotidianas, investigar como os idosos se percebem enquanto protagonistas de seus percursos educacionais, e, conhecer os motivos que os levam a retomar os estudos após anos de afastamento da educação formal. Desse modo, a investigação estrutura-se a partir de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, fundamentada em estudos bibliográficos, a partir de autores como Freire (1987), Arroyo (2011), Rabelo e Silva (2011), Serra e Furtado (2016) e Soares (2020). Para a coleta de dados, utilizaram-se observações sistematizadas, juntamente a entrevistas semiestruturadas, possibilitando a apreensão das trajetórias e percepções das participantes. Nessa composição, os resultados sinalizam que a EJA configura-se como um espaço educativo de múltiplas contribuições, articulando a consolidação de saberes formais junto à ampliação do repertório cultural e ao fortalecimento das interações sociais. Ademais, favorece o desenvolvimento do uso social da leitura e da escrita, promovendo maior autonomia nas práticas cotidianas. Constatou-se ainda que o retorno aos estudos está associado à busca por reconhecimento social, a superação de limitações históricas, assim como a ampliação das projeções de futuro. Portanto, práticas pautadas na mediação dialógica, na escuta sensível e no estímulo à participação potencializam o protagonismo das educandas idosas, permitindo-lhes direcionar suas próprias trajetórias ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Pessoa Idosa; Protagonismo; Participação Social; Inclusão Educacional.

ABSTRACT

Based on the dynamics that permeate Youth and Adult Education - EJA, this study aims to analyze the protagonism of older people in the schooling process, investigating the potential challenges, expectations, and impacts of this modality on their educational and social paths. Thus, the research aims to identify the contributions provided to this audience, composed of seven elderly female students, to understand the actions that favor their meaningful participation in the social context, and to know the reasons that lead to a return to studies at this stage of life. Thus, the investigation is structured from field research, with a qualitative approach, based on bibliographic studies, from authors such as Freire (1987), Arroyo (2011), Rabelo and Silva (2011), Serra and Furtado (2016) and Soares (2020). For data collection, systematized observations and semi-structured, allowing the understanding of the trajectories and perceptions of the participants. In this context, the results indicate that EJA (Youth and Adult Education) is configured as an educational space with multiple contributions, articulating the consolidation of formal knowledge with the expansion of cultural repertoire and the strengthening of social interactions. Furthermore, it favors the development of the social use of reading and writing, promoting greater autonomy in daily practices. It was also found that returning to studies is associated with the search for social recognition, overcoming historical limitations, as well as expanding future projections. Therefore, practices based on dialogical mediation, sensitive listening, and encouragement of participation enhance the protagonism of elderly female students, allowing them to direct their own trajectories throughout life.

Keywords: Youth and Adult Education; Elderly People; Empowerment; Social Participation; Educational Inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação das participantes da pesquisa

Tabela 2 - Faixa Etária das participantes da pesquisa

Tabela 3 - Ocupações de trabalho das participantes da pesquisa

Tabela 4 - Aspectos étnico-raciais das participantes da pesquisa

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

CEB - Câmara de Educação Básica

CEPLAR - Campanha de Educação Popular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPC - Centro Popular de Cultura

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP - Movimento de Cultura Popular do Recife

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNA - Programa Nacional de Alfabetização

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNE - União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 Breve histórico da EJA no Brasil	13
2.2 Evasão escolar na infância e suas implicações na EJA	21
2.3 Idosos e o direito à educação	23
2.4 O idoso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos	25
3. CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS	29
3.1 Contexto global da pesquisa	29
3.2 Agentes educacionais em questão	30
3.2.1 Dimensões de gênero no contexto da EJA	32
3.2.2 Especificidades etárias	34
3.2.3 Relação entre estudo e trabalho após os sessenta anos	36
3.2.4 Aspectos étnico-raciais no percurso educacional	38
3.3 Instrumentos e procedimentos da pesquisa	40
4. ANÁLISES ACERCA DAS VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS NA EJA A PARTIR DAS NARRATIVAS DAS ESTUDANTES	43
4.1 Contribuições formativas da EJA para a pessoa idosa	43
4.2 Processos educativos e participação significativa em práticas sociais	46
4.3 Protagonismo das pessoas idosas no âmbito da EJA	49
4.4 Retomada da escolarização na EJA e projeções de futuro	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	64
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista	65

1. INTRODUÇÃO

O aumento da população brasileira com 60 anos ou mais, estimado pelo Censo 2022 do IBGE em cerca de 32,1 milhões de pessoas, equivalentes a 15,6% da população, tem provocado transformações significativas em diferentes esferas, dentre elas a educacional, ampliando o debate acerca do direito à educação ao longo da vida. Nesse cenário, a EJA assume um papel relevante ao acolher uma parcela desses sujeitos, que por fatores sociais, econômicos e culturais, tiveram seus percursos escolares interrompidos, buscando, nessa fase da vida, a retomada da escolarização.

Enquanto modalidade da Educação Básica que possibilita o reingresso no sistema formal de ensino, a EJA representa, para muitos desses idosos, a continuidade de um direito historicamente negado, embora o retorno ao percurso educacional não ocorra de maneira isenta, apresentando eventuais desafios e expectativas relacionadas ao futuro. As experiências acumuladas ao longo da vida, as marcas de desigualdades sociais e educacionais, bem como as especificidades do envelhecimento, atravessam esse processo e influenciam a forma como esses sujeitos vivenciam a escolarização.

Em consideração a essa realidade, emerge o seguinte questionamento: quais são os principais desafios e expectativas dos idosos que frequentam a EJA e de que maneira constroem seu protagonismo no interior desse espaço educativo?

Assim, a relevância desta investigação fundamenta-se tanto nas discussões acadêmicas desenvolvidas no âmbito da formação em Pedagogia quanto nas vivências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado V, realizado no contexto da EJA, os quais evidenciaram a necessidade de compreender mais profundamente a presença das pessoas idosas nessa modalidade de ensino. Justifica-se, ainda, pela importância de analisar como esses sujeitos se percebem no ambiente escolar, de que modo constroem seu papel enquanto protagonistas de suas trajetórias e como a instituição educativa pode favorecer o acesso, a permanência e a participação ativa, contribuindo para o enfrentamento de estigmas relacionados ao etarismo e à exclusão social. Assim, a temática revela-se pertinente no campo pedagógico e social, ao considerar a EJA como espaço intergeracional capaz de valorizar experiências de vida e promover uma educação inclusiva.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral identificar os possíveis desafios e expectativas dos idosos matriculados na EJA, buscando compreender as contribuições que a EJA proporciona ao público idoso, analisar as ações que favorecem a participação significativa em práticas sociais cotidianas, investigar como os idosos se

percebem enquanto protagonistas de seus percursos educacionais, e, conhecer os motivos que os levam a retomar os estudos após anos de afastamento da educação formal.

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa de campo, a qual, segundo Prodanov e Freitas (2013) consiste na coleta de dados diretamente no ambiente em que ocorrem os fenômenos estudados, permitindo a análise e interpretação da realidade em seu contexto natural, de abordagem qualitativa, articulada à fundamentação teórica construída a partir de artigos científicos e da legislação brasileira pertinente ao direito à educação, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), o Estatuto da Pessoa Idosa (Lei n. 10.741/2003) e a Resolução CNE/CEB n.º 1/2000, destacando a importância dessas leis para orientar práticas educativas que respeitem direitos, experiências de vida e o protagonismo do público idoso.

O referido percurso teórico dialoga ainda com as contribuições de Freire (1987), ao enfatizar a educação problematizadora e dialógica e a valorização das experiências dos educandos, Arroyo (2011), ao compreender a EJA como campo de direitos, Rabelo e Silva (2011), ao destacarem a modalidade como espaço de inclusão da pessoa idosa, Passos (2012), ao problematizar desigualdades raciais no contexto da EJA, Serra e Furtado (2016), ao discutirem a visibilidade dos sujeitos idosos e à educação ao longo da vida, e, Soares (2020), ao abordar a alfabetização e a relevância social do letramento.

Para orientar o percurso desta investigação, o texto encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro apresenta os fundamentos teóricos que contemplam uma breve contextualização da EJA, reflexões sobre a evasão escolar e o direito à educação dedicado à pessoa idosa. Na sequência, o segundo capítulo, expõe os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, incluindo a caracterização das participantes, bem como os procedimentos adotados para constituição dos dados. Por fim, o terceiro capítulo dedica-se à análise das trajetórias formativas das educandas, destacando as contribuições oportunizadas pela EJA, a participação em práticas sociais, o protagonismo no ambiente educacional e as perspectivas construídas a partir da retomada da escolarização.

Dessa forma, o corrente estudo propõe-se a contribuir para a ampliação das reflexões que circundam a EJA, assimilando esse espaço formativo como promissor e capaz de fortalecer a participação social, ao mesmo tempo em que legitima a pessoa idosa como sujeito de direitos e agente ativo na construção de sua própria trajetória educacional. Assim, a discussão integra-se ao esforço de reafirmar a educação como processo contínuo de transformação humana, que ultrapassa os limites da idade e valoriza o potencial formativo presente em todas as etapas da vida.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O capítulo em questão estrutura-se a partir dos fundamentos contextuais que sustentam a compreensão da educação destinada à população adulta no Brasil, bem como a inserção do público idoso nessa modalidade de ensino. Inicialmente, será apresentado o contexto histórico da EJA no país, evidenciando o surgimento, o desenvolvimento e a consolidação dessa modalidade no decurso do tempo, demonstrando que a sua organização não ocorreu apenas em resposta às demandas sociais por acesso à escolarização, mas também esteve vinculada a diferentes interesses políticos, econômicos e sociais, presentes em cada período histórico, influenciando a forma como essa educação foi pensada, e consequentemente ofertada.

Em seguida, serão discutidas as razões pelas quais uma parte considerável da população brasileira não logrou êxito para conclusão do trajeto de escolarização, na idade considerada adequada. Nesse sentido, são abordados fatores de ordens históricas, sociais e econômicas, as quais impactam diretamente para a fragilidade do acesso, da permanência e da evasão escolar, aspectos que contribuem para o entendimento da constituição do público que atualmente compõe a educação ofertada a jovens, adultos e idosos.

Posteriormente, o capítulo abordará a questão do direito à educação na terceira idade, isto é, para pessoas com sessenta anos ou mais, partindo do princípio da educação como um direito que deve ser assegurado ao longo da vida. Para isso, são discutidos marcos legais e políticas públicas que reconhecem e garantem o acesso das pessoas idosas aos processos educativos, reforçando a importância da inclusão desse público nas políticas educacionais.

Para finalizar, implementa-se uma discussão acerca do objeto central deste estudo, ao analisar a presença dos idosos no âmbito da EJA, destacando suas especificidades, trajetórias e desafios no processo de escolarização. Dessa maneira, busca-se compreender como essa modalidade de ensino pode cooperar para a garantia do direito à educação, em virtude das particularidades e necessidades desse público.

2.1 Breve histórico da EJA no Brasil

No Brasil, as concepções históricas que abrangem a EJA, têm origens vinculadas às desigualdades sociais, as quais culminaram diretamente para o processo de exclusão educacional que marca o país desde o Período Colonial (1500–1822). Assim, no Brasil Colônia a educação, segundo Ribeiro (1993) configurava-se restrita, voltada principalmente para a catequização indígena e a difusão da fé católica, desenvolvida por jesuítas da Companhia de Jesus, correspondendo às exigências necessárias para a sociedade da época,

latifundiária, escravocrata e aristocrática, baseada em uma economia rudimentar agrícola. Nesse cenário, não existia o interesse em formar uma grande quantidade de pessoas letradas, mas sim em manter uma população majoritariamente iletrada e submissa, que respondesse às demandas do sistema social vigente. (Ribeiro, 1993).

No entanto, de acordo com Souza (2018) a atuação dos missionários da Companhia de Jesus teria um prazo de finalização, seguindo na educação colonial até meados do século XVIII, em decorrência da disseminação de doenças e do grande geocídio indígena, ocasionado pelos colonizadores portugueses. Dessa forma, a Companhia de Jesus passa a direcionar suas ações pedagógicas para a educação dos filhos dos colonos, o que contribuiu para a ampliação da exclusão educacional, especialmente entre pessoas escravizadas e as camadas vulneráveis da população. (Souza, 2018).

Nesse contexto, Ribeiro (1993) destaca que no ano de 1759, a atuação dos jesuítas na colônia passou a ser interrompida definitivamente, por intermédio das reformas promovidas pelo então Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, durante o reinado de Dom José I. Sob essa perspectiva, o governo português decretou a expulsão dos membros da Companhia de Jesus de todos os territórios da Coroa, incluindo o Brasil, passando a implementar um conjunto de reformas que buscavam reduzir a influência da Igreja e ampliar o controle do Estado sobre diferentes esferas da sociedade, entre elas a educação. (Ribeiro, 1993).

Conforme Ribeiro (1993), mesmo após a expulsão dos jesuítas e a implantação das chamadas Aulas Régias, não ocorreram mudanças significativas no modelo educacional vigente, o ensino permaneceu pautado em um caráter enciclopédico, com forte orientação literária e métodos pedagógicos disciplinares, o que limitava a criatividade individual e incentivava a obediência às autoridades e aos modelos tradicionais. Além disso, muitos dos professores que passaram a atuar nesse novo sistema eram os mesmos que anteriormente lecionavam nos colégios jesuítas. Nesse quadro, as reformas pombalinas acabaram contribuindo para a deterioração da qualidade do ensino, cujos impactos ainda podem ser percebidos na atualidade, especialmente na configuração de uma educação frequentemente orientada pelos interesses do Estado. (Ribeiro, 1993).

Portanto, no Período Colonial, torna-se perceptível a inexistência de políticas educacionais que englobassem jovens, adultos e idosos, considerando a restrição das aprendizagens a leitura, a escrita e aos princípios básicos da doutrina cristã, utilizados como instrumentos para propagação do catolicismo. Dessa maneira, a educação nesse período atendia prioritariamente aos interesses religiosos e administrativos da colonização, não garantido o direito à educação para toda a população.

Por sua vez, no Período Imperial brasileiro (1822–1889), a educação conforme Souza (2018) passa por algumas mudanças institucionais, surgindo tentativas de organizar um sistema educacional mais estruturado, ressaltando-se a outorgação da 1ª Lei Educacional do país, no ano de 1827, determinando a criação de Escolas de Primeiras Letras, com a destinação do ensino mútuo como metodologia de ensino. Essa legislação determinava a criação de escolas em cidades e vilas do Império, com o objetivo de ampliar o ensino básico, apesar disso, o acesso à educação manteve-se limitado, atendendo majoritariamente as elites urbanas, enquanto grande parte da população permanecia excluída do ensino formal. (Souza, 2018).

Outro fator relevante, em consonância com Ribeiro (1993) remete-se ao Ato Institucional de 1834, o qual descentralizou a responsabilidade educacional, conferindo as províncias a responsabilidade de administrar o Ensino Primário e Médio, enquanto o direito central ficaria responsável pela promoção do Ensino Superior. Contudo, a escassez de recursos financeiros, somada à precariedade do sistema de arrecadação tributária voltado à educação, dificultaram com que as províncias cumprissem as responsabilidades que lhes foram atribuídas, ampliando a participação de iniciativas particulares no Ensino Secundário, intensificando o caráter seletivo e elitista da educação. (Ribeiro, 1993).

Em termos gerais, a educação no Período Imperial, caracterizou-se por tentativas iniciais de organização e ampliação do ensino público, embora ainda assinalada por fortes lacunas estruturais e sociais, indicando um sistema educacional ainda emergente, desigual e predominantemente voltado às classes dominantes, fazendo com que uma parte considerável da população permanecesse à margem do acesso à educação, demonstrando como a apropriação do conhecimento continuava restrito a segmentos específicos da sociedade.

Posteriormente, no Período Republicano (1889-1930), em concordância com Souza (2018) logo após a Proclamação da República, ocorre o fim da relação estreita entre Estado e Igreja Católica, iniciando um período de mudanças, dessa maneira, o ensino público passa a ter caráter laico, deixando de ser oficialmente vinculado à religião. Nesse contexto, as antigas províncias são transformadas em Estados, adquirindo responsabilidade pela Educação Básica, o que gerou grande desigualdade entre as regiões do país, pois nem todos possuíam recursos suficientes para investir no ensino. (Souza, 2018).

Segundo Ribeiro (1993), foram realizadas algumas reformas educacionais que buscavam modernizar o ensino, a exemplo da Reforma de Benjamin Constant, inspirada em ideias pedagógicas renovadoras, no entanto, a educação continuou restrita a uma parcela da população, mantendo características elitistas e com altos índices de analfabetismo. Ainda

conforme o autor, essas reformas pedagógicas não foram suficientes para resolver os problemas educacionais, uma vez que a educação tradicional permaneceu predominante, como reflexo do modelo socioeconômico que pouco se alterou com o advento da República.

Nessa circunstância, no que compete ao Período Republicano, a educação brasileira passou por um processo de reorganização e expansão, com maior participação do Estado e a defesa da escola pública, contudo, os desafios ainda persistiam, relacionados ao acesso, à qualidade e à democratização do ensino. Dessa forma, existia apenas uma alusão ao ensino voltado as pessoas jovens, adultas e idosas, não configurando, ainda, iniciativas de caráter prioritariamente educativo.

Por conseguinte, na década de 1930, de acordo com Viegas e Morais (2017) instaura-se a Era Vargas (1930-1945), representando como marco relevante a criação da Constituição de 1934, com maior ênfase para a esfera educacional, assegurando pela primeira vez em âmbito nacional o direito de todos à educação, bem como o direito dos alunos adultos de acessarem o ensino primário gratuito. Outro fator expressivo, no decorrer da década de 1930, conforme Souza (2018), remete-se a criação do Ministério da Educação, colocando em pauta algumas reformas pertinentes a organização da educação no Brasil, dentre elas a Reforma Francisco Campos, em referência ao então Ministro da Educação, sobressaindo nesse cenário a estruturação do ensino secundário em duas etapas, isto é, Fundamental com cinco anos e Elementar com dois anos, voltado à preparação para o Ensino Superior.

Apesar de representar um avanço administrativo, em conformidade com Souza (2018) a reforma Francisco Campos manteve o caráter elitista e pouco acessível do sistema educacional as camadas populares, cujas bases foram posteriormente ampliadas pela Reforma Capanema na década seguinte, em 1940. A nova reforma manifestou como prioridade o aprofundamento e a reorganização da estrutura criada anteriormente, por meio da diversificação do ensino, com vistas a atender as demandas da industrialização, bem como da modernização econômica, apesar disso permaneceram os traços do elitismo e da exclusão, ocasionados pela dualidade educacional, onde o ensino secundário estava destinado às elites condutoras, enquanto o ensino técnico destinava-se ao proletariado. (Souza, 2018).

De forma abrangente, durante a Era Vargas, ocorreram mudanças consistentes na organização do sistema educacional, que indiretamente contribuíram para o desenvolvimento da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil. Através da criação do Ministério da Educação e das reformas conduzidas por Francisco Campos e posteriormente por Gustavo Capanema, a educação passou por um processo de maior organização e ampliação institucional, impulsionou iniciativas voltadas à alfabetização de adultos e à educação

popular, contudo, as limitações ainda se faziam persistentes, pautando-se por objetivos mais econômicos do que propriamente emancipatórios.

A queda de Getúlio Vargas em 1945, de acordo com Ribeiro (1993), representa o início do Período Democrático Desenvolvimentista (1945–1964), com eleições diretas e maior abertura política. Nesse período, institui-se a Constituição de 1946, reafirmando o direito à educação e a responsabilidade do Estado na sua oferta, o ensino primário passa a receber melhor atenção, criando-se a Lei Orgânica do Ensino Primário, como meio de reafirmar a gratuidade e a obrigatoriedade dessa modalidade, posteriormente em 1961, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual estabelece os princípios gerais para a educação brasileira, enquanto movimentos sociais, universidades e instituições religiosas promoviam experiências de educação popular. (Ribeiro, 1993).

Nesse contexto, durante a década de 1960, em consonância com Viegas e Moraes (2017) a educação perpassa por grandes transformações, com destaque para os ideais de Paulo Freire, com propostas voltadas para o diálogo, a consciência crítica e a participação social. Ressalta-se ainda a ascensão de diversas campanhas e movimentos de educação popular, a exemplo do Movimento de Educação de Base - MEB, o Movimento de Cultura Popular do Recife - MCP, organizado por Freire, o Centro Popular de Cultura - CPC, associado a União Nacional dos Estudantes - UNE, a Campanha de Educação Popular - CEPLAR, e o Programa Nacional de Alfabetização - PNA, trazendo maior visibilidade ao problema do analfabetismo no Brasil, evidenciando a necessidade de políticas públicas voltadas à alfabetização da população adulta, historicamente excluída do sistema escolar. (Viegas; Moraes, 2017).

Assim, a estruturação educacional no Período Democrático Desenvolvimentista torna-se mais evidente, mediante a propagação de políticas educacionais e da valorização da alfabetização de jovens, adultos e idosos. Nesse percurso, o Estado buscou reorganizar o sistema educacional vigente por intermédio da LDB, assim como de programas nacionais e locais, contando inclusive com as iniciativas relevantes propostas por Paulo Freire, com enfoque na alfabetização crítica, demonstrando o grau de importância desempenhado por tais experiências e movimentos, para consolidar a EJA como uma prática educativa voltada para inclusão social e redução do analfabetismo, trazendo discussões para as bases metodológicas e políticas que influenciaram toda a trajetória posterior dessa modalidade de ensino no Brasil.

Apesar do progresso registrado no campo educacional, em 1964, ocorre um Golpe de Estado e os militares assumem o poder, iniciando-se, segundo Viegas e Moraes (2017), a Ditadura Militar (1964-1985), colocando em prática reformas estruturais com o objetivo de estabelecer o maior controle ideológico, adequando o sistema de ensino às demandas do

desenvolvimento econômico e ao projeto político do período ditatorial. Nessa conjuntura, um dos segmentos mais afetados correspondeu a EJA, sobretudo, os programas de ensino que seguiam os princípios de Paulo Freire e que atuavam junto a educação das classes populares, acarretando a perseguição do educador, que ao ser acusado de propagar ideias contrárias, acabou sendo preso e posteriormente exilado. (Viegas; Moraes, 2017).

Em decorrência da interrupção desses programas, Viegas e Moraes (2017) afirmam que o índice de analfabetismo entre a população adulta apresentava níveis preocupantes, para sanar essa problemática e suprir às necessidades do mercado de trabalho, implementa-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, priorizando a leitura, a escrita e noções básicas de cálculos, integrando-se exclusivamente aos interesses políticos do período autoritário. O programa foi encerrado em meio ao período de crise política e financeira do Brasil, perante críticas quanto a sua eficácia, problemas administrativos e mudanças no cenário político, sem alcançar resultados expressivos. (Viegas; Moraes, 2017).

Diante dessa realidade, entende-se que a Ditadura Militar enxergava na educação um instrumento estratégico, tanto para o desenvolvimento econômico quanto para a manutenção da ordem social, objetivando em termos gerais, a qualificação de trabalhadores para o processo de industrialização e modernização do país, refletindo inclusive nas políticas públicas de alfabetização de adultos, orientadas por uma abordagem funcional e tecnicista, priorizando as demandas produtivas, em oposição à formação crítica dos sujeitos. Desse modo, os avanços da EJA no Brasil poderiam ter sido mais promissores, caso esse processo não tivesse sido interrompido pelo Golpe Militar de 1964, o qual desarticulou diversas iniciativas de educação popular em desenvolvimento no país.

Com o fim da Ditadura Militar e a iniciação do Período de Redemocratização do Brasil, a educação conforme Souza (2018) passa a ser melhor valorizada, enquanto direito social e como instrumento de cidadania, o que impulsionou a formulação de novas políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à escola e à redução das desigualdades educacionais, abrangendo de maneira mais ampla a própria EJA. Dentre os acontecimentos mais relevantes desse período, destaca-se a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo o acesso gratuito à educação, contemplando a população que não teve acesso à escolarização na idade apropriada. (Souza, 2018).

Outro marco fundamental segundo Viegas e Moraes (2017) remete-se a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que passou a reconhecer oficialmente a EJA como modalidade da Educação Básica, instituindo sua nomenclatura nos

documentos oficiais do país, dispondo, no entanto, de maior atenção e orientações legais mais específicas voltadas à educação de jovens, adultos e idosos. Dadas medidas, aprofundaram-se nos anos 2000, mediante a regulamentação da EJA, quando o Conselho Nacional de Educação - CNE, em conjunto com a Câmara de Educação Básica - CEB, aprovaram o Parecer CNE/CEB 11/2000, documento oficial que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, para essa modalidade de ensino, levando em conta suas particularidades. (Viegas; Morais, 2017).

No contextualização legal dos anos 2000, cabe ainda salientar, segundo Viegas e Morais (2017) a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência de 2001 a 2011, consolidando a EJA como direito social e meta nacional, porém, algumas dificuldades se fizeram presentes em termos de execução, especialmente na expansão da oferta e na permanência dos estudantes adultos. Nesse cenário, também foram realizados dois grandes encontros, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA, e a Conferência Nacional de Educação - CONAE, reforçando o debate nacional sobre a educação de jovens, adultos e idosos no país. (Viegas; Morais, 2017).

As referidas conferência em conformidade com Viegas e Morais (2017) inspiraram a criação no novo PNE (2011-2020), concedendo como prioridades para a EJA, o aumento do nível de escolaridade das pessoas adultas, a erradicação do analfabetismo e o acréscimo da qualificação profissional juntamente a formação escolar na modalidade em questão, no entanto, o projeto tramitou por quase quatro anos no Congresso Nacional, sendo sancionado apenas no ano de 2014 através da Lei nº 13.005/2014, que estabelece o segundo PNE (2014-2024). Em termos gerais, o plano foi importante, por trazer metas específicas para a EJA, entretanto, nenhuma das metas propostas foi cumprida, o analfabetismo não foi erradicado, houve queda nas matrículas da EJA em muitos Estados, e, as políticas de alfabetização e financiamento foram instáveis ou descontinuadas. (Viegas; Morais, 2017).

Nesse cenário de instabilidades no cumprimento das metas educacionais, destacam-se mudanças ocorridas a partir de 2016, com a ascensão de Michel Temer à presidência, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, período marcado pela adoção de políticas de ajuste fiscal e contenção dos gastos públicos, que repercutiram na limitação do financiamento de programas voltados à EJA. Por conseguinte, durante o governo Jair Bolsonaro (2019-2022), a modalidade continuou enfrentando desafios estruturais, evidenciados pela redução de matrículas, descontinuidade de iniciativas educacionais e a menor centralidade da EJA nas políticas públicas, o que reforçou uma conjuntura de fragilidade na garantia do direito à educação para jovens, adultos e idosos. (Pavini, 2024)

Diante do referido contexto de fragilidades e retrocessos na garantia de direitos, define-se imprescindível considerar os mecanismos de financiamento que possibilitaram a efetivação das políticas públicas voltadas à Educação Básica, sobretudo a EJA. Nesse panorama, segundo Viegas e Moraes (2017), ressalta-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, instituído no ano de 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, o qual dispunha de concepções limitadas, atendendo apenas o Ensino Fundamental.

Assim, por meio do FUNDEB, em consonância com Viegas e Moraes (2017) ampliam-se as dimensões do financiamento educacional, abrangendo desde então todas as modalidades da Educação Básica, incluindo a EJA, instaurando-se como o maior mecanismo de financiamento da educação existente no país, com recursos destinados aos Estados, Distrito Federal e Municípios, tornando-se permanente no ano de 2020, a partir da Lei nº 14.113/2020, representando um instrumento essencial para a estruturação de políticas educacionais mais inclusivas, que atendam toda a população.

Em decorrência do fortalecimento das políticas públicas destinadas aos educandos da EJA, constata-se ainda, de modo mais recente, a implementação do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, lançado pelo Ministério da Educação, mediante o Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Tal iniciativa concebe-se como uma política educacional voltada para a redução do analfabetismo, elevação da escolaridade e a ampliação da oferta de matrículas na EJA, inclusive entre os públicos historicamente excluídos, a exemplo das pessoas idosas, buscando ampliar a oferta da modalidade integrada à educação profissional, visando contribuir para a qualificação dos sujeitos perante a inserção social e profissional (Brasil, 2024).

Além disso, o citado Pacto organiza-se por meio de estratégias que se propõem ao fortalecimento da alfabetização e qualificação na EJA, contemplando ações como o estímulo à integração da EJA com a educação profissional e tecnológica, a realização de campanhas públicas direcionadas a ampliação do acesso e permanência escolar, bem como a formação continuada de professores e gestores. Nesses termos, suas diretrizes fundamentam-se em princípios de equidade, colaboração entre os entes federativos e reconhecimento da diversidade dos sujeitos atendidos, priorizando grupos em situação de maior vulnerabilidade, designando-se como uma estratégia contemporânea determinante, para fortalecimento da EJA, tão como o enfrentamento dos índices de analfabetismo ainda recorrentes em nosso país. (Brasil, 2024).

Nessa concepção, torna-se concebível que a educação ofertada a jovens, adultos e idosos, na conjuntura atual, representa um quadro complexo e desafiador, pois, ao mesmo tempo em que continua sendo altamente necessária, a modalidade enfrenta diminuição das matrículas e persistentes fragilidades estruturais. Conforme o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2025), publicado pelo site Todos Pela Educação, o número de estudantes matriculados na EJA passou de 3,7 milhões em 2014 para 2,4 milhões em 2024, representando uma redução aproximada de 1,3 milhão de matrículas em apenas uma década, evidenciando fragilidades históricas na consolidação da referida modalidade, bem como na garantia do direito à educação para aqueles que não tiveram o devido acesso ao processo de escolarização no decorrer da vida.

Diante desse percurso histórico, assimila-se que a EJA, na composição brasileira, foi sendo construída ao longo de diferentes períodos e contextos sociais, desde iniciativas elementares no Período Colonial, até a sua consolidação enquanto modalidade da Educação Básica na contemporaneidade, marcada por avanços, retrocessos e constantes disputas em torno de seus objetivos, públicos e formas de organização. Nesse sentido, compreender o desenvolvimento histórico da EJA permite perceber, que embora muitos obstáculos ainda persistam, a modalidade continua representando um importante caminho para a ampliação das oportunidades educativas, assim como para a promoção da inclusão social no país.

2.2 Evasão escolar na infância e suas implicações na EJA

O público que compõe a EJA, no contexto vigente, recorre a essa modalidade de ensino em busca de novas perspectivas, ao mesmo tempo em que lutam pela retomada de um direito constitucional historicamente negado. A referida coletividade constitui-se, Segundo Arroyo (2011, p.27) por “pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência [...] fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais”, os quais tiveram o acesso restrito, mediante fatores internos e externos, a condições dignas de permanência escolar.

As condicionantes são heterogêneas e atingem a toda essa coletividade, ocorrendo desde questões relacionadas a fatores internos à escola, como a utilização de práticas pedagógicas pouco significativas que distanciam-se da realidade dos estudantes e a falta de acolhimento pedagógico, assim como questões condizentes a fatores externos à escola, a exemplo da ausência de incentivo familiar perante a escolarização, sobrecarga com

responsabilidades familiares e a inserção precoce dos educandos no trabalho informal. (Filho; Araújo, 2017).

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, do IBGE (2025), a necessidade de trabalhar constitui o principal fator de abandono escolar entre os jovens brasileiros, especialmente entre os homens, à medida que 53,4% afirmaram ter deixado a escola para ingressar no mercado de trabalho. O cenário entre as mulheres configura-se similar, apesar da porcentagem mais baixa, isto é, cerca de 25,5% indicaram a necessidade de se dedicar ao trabalho, em contrapartida dos estudos, o que reforça o caráter estruturalmente desigual das condições de acesso e permanência educacional.

De modo complementar, a precariedade da infraestrutura escolar, fragiliza a permanência de inúmeros educandos, uma vez que as condições físicas e materiais influenciam diretamente o bem-estar e a aprendizagem. Espaços organizados, com recursos pedagógicos e acessibilidade, fortalecem o vínculo com a instituição e contribuem para a redução da evasão. Nessa perspectiva, Nascimento, Cardoso e Souza (2024, p. 53) afirmam que a infraestrutura “se relaciona intrinsecamente ao direito constitucionalmente previsto, posto que não há como assegurar o direito à educação de qualidade sem considerar todos os pontos que compõem a infraestrutura da escola”, demonstrando que a efetivação desse direito depende, igualmente, de condições concretas no espaço escolar.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível pensar em mecanismos de inclusão capazes de enfrentar a evasão escolar, por meio do suporte familiar e de práticas pedagógicas que considerem as circunstâncias reais do público que constitui a EJA. Nessa perspectiva, o fortalecimento da relação entre escola e família assume papel central, conforme destaca Queiroz (2006, p. 11) “a construção de uma política de integração entre escola e família dos alunos seria um fator de suma importância tanto na prevenção da evasão, quanto na re/inclusão da criança na vida escolar”, tal concepção explicita que a intervenção, frente ao abandono escolar, demanda ações compartilhadas, capazes de promover acompanhamento e a responsabilização entre comunidade escolar e núcleo familiar, criando condições mais efetivas de permanência e sucesso educativo.

Além desses fatores, destaca-se a implementação das políticas públicas, as quais, segundo, Nascimento, Cardoso e Souza (2024, p.48) “são indispensáveis à consolidação de direitos sociais à exemplo da educação, visto que a efetividade destes direitos depende intrinsecamente da colaboração do Estado na suficiência da prestação dos seus serviços”, sendo geridas em parceria com as demais instituições competentes que compõem o sociedade, diante do fato de que as políticas, no campo da educação, materializam-se em ações,

programas e serviços orientados à promoção da igualdade de condições, visando assegurar o acesso e a permanência dos sujeitos no ambiente escolar.

Na realidade vivenciada, observa-se a existência de fatores favoráveis ao retorno e à continuidade dos estudos, os quais revelam avanços importantes no atendimento dos estudantes da EJA. Contudo, considerando que suas trajetórias foram marcadas por experiências anteriores de evasão, tornando-se fundamental o empenho de ações que garantam a efetivação do direito à permanência, evitando com que as rupturas do passado voltem a se reproduzir, assim, configura-se necessário consolidar práticas educativas que dialoguem com a vida concreta desses estudantes, reconhecendo a autenticidade de seus saberes e expectativas que almejam, para que a escola se afirme como um espaço de aprendizagens ainda mais conectadas às suas realidades.

2.3 Idosos e o direito à educação

O envelhecimento constitui-se como um fator natural, desenvolvido pelo passar do tempo na vida dos seres humanos, determinando mudanças biológicas, psicológicas e sociais, que fazem parte do ciclo da vida, e, que não impedem, necessariamente, que os sujeitos possam participar de forma íntegra na sociedade, nem tão pouco lançar mão de provimentos intelectuais conquistados ao longo dos anos (Marques; Pachane, 2010, 478). Assim, o termo envelhecimento elenca modificações graduais, que merecem a devida atenção, para que os idosos possam dar continuidade, com qualidade, ao percurso da vida.

Nesse trajeto, um dos mecanismos de grande valia compete à educação, designada como primordial na referida fase da vida, justamente por oportunizar a aquisição de novos conhecimentos, o estímulo para manutenção ativa da mente, e, a luta pela garantia de direitos que podem transformar a vida de quem deles tem o devido acesso, aqui em específico, o segmento idoso da população. Dados princípios podem ser assegurados por intermédio da legislação brasileira, a exemplo da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9.394/1996), Estatuto do Idoso (Lei n. 10.741/2003) e a resolução do CNE/CEB número 1/2000.

No tocante à Constituição Federal de 1988, a educação deve ser garantida pelo Estado, como um direito fundamental para todos aqueles que não puderam frequentar as instituições escolares, por motivações próprias, na idade considerada apropriada, trazendo fundamentos pertinentes à EJA. Nessas condições, dois artigos abordam as fundamentações, entre eles o Artigo 205, demonstrando que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Bem como o artigo 208, por meio do inciso I, ao afirmar que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia da:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Evidenciando que a EJA representa um dever do Estado, que busca garantir a jovens, adultos e principalmente idosos, a oportunidade de prosseguir rumo aos estudos, reforçando a ideia de que a aprendizagem é um processo de caráter contínuo, que não se esgota com o passar da idade.

Por sua vez, a Lei n. 9.394 de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, define em seu Artigo 37 que a EJA deve ser destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos, no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, na idade própria, certificando-se como um potente instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Com destaque para o 2º parágrafo, onde os sistemas de ensino deverão assegurar a EJA, com oportunidades educacionais apropriadas, de modo a considerar as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho. (Brasil, 1996).

Outro componente legislativo, de grande relevância, remete-se ao Estatuto da Pessoa Idosa, Lei n. 10.741/2003, o qual garante vários direitos aos idosos, incluindo o direito à educação. Embora o Estatuto não mencione a EJA diretamente pelo nome, ele estabelece que os idosos têm direito ao acesso e à permanência na educação formal, garantindo uma ferramenta fundamental para promover a inclusão e o desenvolvimento dessa parcela da população.

Dessa maneira, podem ser mencionados dois pontos, o primeiro compete ao Artigo 3º que institui como obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do poder público, assegurar à pessoa idosa, a efetivação de direitos como à educação, à saúde, à cultura, à cidadania, à dignidade, ao respeito, à convivência familiar e comunitária. Já o Artigo 20 estabelece que o poder público deve estruturar mecanismos que criem oportunidades de acesso da pessoa idosa à educação, adequando para tanto, currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a elas destinados (Brasil, 2003).

O Estatuto da Pessoa Idosa reconhece, por conseguinte, que o advento da educação é fundamental para a promoção da dignidade, do acesso à cidadania e da qualidade de vida das pessoas idosas, oportunizando que possam ficar cientes acerca de suas realidades, podendo participar de decisões que de alguma maneira afetam as suas vidas.

Em termos de qualidade, na esfera da educação, ainda faz-se plausível mencionar a resolução CNE/CEB número 1/2000 (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A resolução é um marco importante para a EJA, pois estabelece as bases para a oferta de uma educação de qualidade e pertinente para essa população, sobretudo para os idosos.

Entre as fundamentações da resolução CNE/CEB n. 1/2000 estão a definição dos princípios, objetivos e formas de organização da EJA em todo o Brasil, reconhecendo-a como uma modalidade de ensino que precisa ser pensada de forma diferente da educação regular, respeitando as experiências de vida dos alunos, estabelecendo que o currículo da EJA deve ser flexível e adequado às suas respectivas realidades e demandas, englobando principalmente, o público condizente às pessoas idosas (Brasil, 2000).

Toda a referida legislação certifica a extrema relevância de assegurar o direito da EJA, em específico para os idosos, pautando-se no desenvolvimento de práticas pedagógicas, segundo Oliveira (2007, p.97) “a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes que os alunos trazem para as salas de aula”, garantindo-lhes, dessa maneira, a consagração do direito à educação instaurado em condições dignas de aprendizagem, que detenham sentidos, em meio a reconhecer os saberes prévios e a trajetória de vida desse público, promovendo o respeito e a valorização de suas identidades.

2.4 O idoso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos

De acordo com o Estatuto da Pessoa Idosa, Lei n. 10.741/2003, é designado idoso todo o cidadão com idade igual ou superior a 60 anos, considerados detentores de uma série de direitos, entre eles a educação, enquanto obrigação a ser assegurada pelo poder público, família e sociedade, de modo a respeitar suas condições pertinentes a idade, bem como o emprego de currículos, metodologias e material didático adequados aos programas educacionais que estejam inseridos. (Brasil, 2003).

Entre os meios que oportunizam a garantia da educação, a estes sujeitos, está a Educação de Jovens e Adultos - EJA, regularizada pela LDB, destinada àqueles que não tiveram acesso ou não puderam seguir rumo aos estudos no contexto do Ensino Fundamental

e do Ensino Médio na idade própria (Brasil, 1996), e ainda, a resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, objetivando orientações organizacionais acerca da sua prática pedagógica. (Brasil, 2000).

Nesse sentido, a EJA compreende uma modalidade da Educação Básica demarcada por uma série de especificidades, a exemplo da heterogeneidade do público que a compõe, constituído por jovens, adultos e idosos, com diferenciadas concepções de mundo e expectativas próprias de vida, que retornam ao processo de escolarização, após um dado período de distanciamento, por variados aspectos, assim como bem demonstram Coura, Eiterer e Soares (2023, p.231):

Os motivos que fazem com que estes sujeitos frequentem a escola nessa fase da vida incluem a inexistência de escola ou o difícil acesso a ela em períodos anteriores, o trabalho precoce e o cuidado com a família. Esses fatores são muito comuns na vida dos estudantes da EJA, como apontaram diferentes pesquisas.

Dentro desse público, encontram-se idosos, com 60 anos ou mais, que identificam na EJA uma forma de se reconectar com o meio educacional, a medida que enxergam nesse espaço novas oportunidades, segundo Coura, Eiterer e Soares (2023, p.294):

Poder ter acesso a novas informações e a novos lugares, conhecer e conviver com outras pessoas, ampliando seu campo de amizade, ter liberdade e confiança na relação professor-aluno, assim como aprimorar seus conhecimentos e habilidades.

Por essa perspectiva, os sujeitos vislumbram possibilidades reais de mudanças e sentidos na vida, sejam elas na esfera educacional, social, profissional ou até mesmo pessoal. São inúmeras condições, que permitem a amplitude da autonomia dos idosos, que abarcam desde as situações mais simples do contexto diário, até às circunstâncias mais complexas, corroborando para que participem de forma mais efetiva na vida em sociedade.

Diante desse cenário, o debate legislativo brasileiro tem avançado no sentido de reconhecer formalmente a especificidade dos idosos dentro dessa modalidade. O Projeto de Lei nº 2.679/2024, em tramitação na Câmara dos Deputados, propõe a alteração da denominação para Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJAI, buscando garantir que as políticas educacionais sejam adaptadas às necessidades da terceira idade, com materiais didáticos adequados, métodos inclusivos e apoio psicossocial (Silva, 2025).

Essa mudança de nomenclatura, embora simbólica em um primeiro olhar, sinaliza a ampliação de uma perspectiva necessária, justamente por reconhecer que a presença da pessoa idosa no âmbito escolar não corresponde a uma exceção, mas sim a algo estrutural. Mais do

que garantir o acesso a alfabetização, a EJAI preza pela oportunidade de construção de novos conhecimentos, inclusão digital, convivência social e realização pessoal, respondendo às demandas de um envelhecimento populacional que o sistema educacional brasileiro ainda assimila de forma lenta e insuficiente (Silva, 2025).

Apesar das condições que permitem o adentramento no percurso de progresso da escolarização, algumas dificuldades podem ser observadas durante o caminho, pautando-se na preocupação conforme Lopes e Burgardt (2013, p.314) “voltada ao atendimento dos idosos quanto ao currículo, às metodologias, à experiência profissional do educador, ao material didático adequado para esse público e à utilização das tecnologias”, fatores que não favorecem, tanto quanto poderiam, o pleno aproveitamento do ambiente escolar.

As propostas curriculares, nessa linha, ainda são um pouco limitadas, justamente por não refletirem os aspectos inerentes a EJA, enfatizando apenas regras educacionais sem a devida aplicação condizente com a realidade, como afirma Oliveira (2007, p.92) “existe, ainda, uma predominância dessa abordagem formalista dos currículos, que se situa numa tendência geral do pensamento dominante nas sociedades”, podendo ser percebido em questões que perpassam pela organização das disciplinas, definição dos conteúdos e a forma de ministrar as aulas, que colaboram em uma escala minimamente satisfatória.

Ainda é perceptível, dentro da composição do currículo, uma perspectiva que tende à infantilização das abordagens e conteúdos, acarretada possivelmente pela falta de preparo para lidar com a diversidade etária que abarca os idosos, e, de experiências no tocante à modalidade da EJA, como afirma Oliveira (2007, p.88):

No caso da EJA, um outro agravante se interpõe e se relaciona ao fato de que a idade e vivências social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular.

Culminado em condições que eventualmente comprometem a educação desempenhada na EJA, suscitando o sentimento de infantilização e desvalorização da pessoa idosa, por negligenciar as especificidades desse público, negando-lhes a dignidade e a complexidade de seus saberes e vivências. Tais práticas configuram uma violação do direito à educação de qualidade e à distinção da identidade dos educandos, que demandam práticas educacionais para além de conteúdos padronizados.

Para tanto, faz-se concebível que as instituições escolares, os educadores e os recursos educacionais sejam implementados com base no grupo social a ser atendido, promovendo mecanismos de acessibilidade a todos, independentemente da idade. Pois a espaço escolar

estrutura-se como ambiente de interações sociais, onde existem, como bem indicam Lopes e Burgardt (2013, p.318) “uma troca de experiências com pessoas de diferentes faixas etárias que favorecem a interação social e a aquisição de novos conhecimentos, antes pouco utilizados, a exemplo das novas tecnologias”, favorecendo o aprendizado mútuo e intergeracional.

A inserção na EJA representa, portanto, para esse público, uma série de questões pertinentes à resistência, travadas nos percalços que impediram em tempos anteriores o acesso pleno à educação, mas que devem ser assegurados como uma forma de atender suas principais demandas. Buscando, dessa maneira, conhecer a realidade dos educandos com o objetivo de desempenhar uma prática pedagógica baseada em propostas que levem em consideração as propriedades do processo de envelhecimento, respeitando o tempo e o ritmo de cada pessoa (Costa; Braga, 2018, p.29).

Uma ferramenta eficaz, nesse sentido, refere-se a adequação dos conteúdos, pois segundo Oliveira (2007, p.98) “não se trata de reduzir conteúdos para “facilitar”, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida”, pois os conteúdos devem ser úteis e aplicáveis à vida do estudantes, dentro e fora da escola, promovendo aprendizagens reais, estabelecidas em um ambiente de diálogo e colaboração.

Em vista disso, a educação concedida a esse grupo, precisa em concordância com Costa e Braga (2018, p.29) “buscar o estímulo das capacidades cognitivas dos idosos, através do fornecimento de um ambiente cultural propício, visando aproveitar ao máximo as capacidades que tendem a se manter ao longo da vida”, considerando que o declínio da cognição é algo existente, concebido como natural nessa dada fase da vida, e, por meio da educação, tais concepções podem ser preservadas, auxiliando na manutenção de uma mente potencialmente ativa.

Logo, dispor de um contexto educacional inclusivo, viabiliza aos idosos um panorama de longevidade, que reconhece que o envelhecimento não é uma limitação para o aprendizado, pois, segundo Lopes e Burgardt (2013, p.322) “a velhice é uma fase de transformações do ser humano e a sociedade deve amparar, proteger e subsidiar a inclusão, garantindo uma melhor qualidade de vida dos mesmos”, isto é, uma fase da vida que merece atenção e respeito, perante os próprios indivíduos e seus respectivos processos educativos, para que coloquem em prática as providências que não tiveram oportunidade de realizar quando mais jovens, ocupando assim os lugares que lhes são de direito.

3. CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS

O presente trabalho estrutura-se a partir de uma pesquisa de campo, a qual, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 59), possibilita a observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem, de maneira espontânea, em seu ambiente natural. A abordagem adotada mostrou-se adequada para compreender a realidade das pessoas idosas no contexto da EJA, a partir de seus próprios pontos de vista, considerando suas experiências de vida, desafios enfrentados e potencialidades construídas no decorrer de suas trajetórias.

Complementarmente, o estudo apoia-se em uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em artigos científicos, livros e na legislação brasileira que abrange o público investigado, destacando-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741/2003) e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Essa articulação entre os dados empíricos e o arcabouço legal e teórico contribuiu para uma análise mais consistente e contextualizada da realidade educacional vivenciada pelo público-alvo que compõe a EJA.

Recorrendo, para tanto, a abordagem qualitativa, por oportunizar de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70) a interpretação profunda dos fenômenos e a atribuição de significados, sociais, culturais e educacionais, focando em aspectos subjetivos e contextuais. Permitindo inclusive a escuta ativa das participantes, assim como o compartilhamento real de suas percepções, com vistas ao entendimento acerca do que almejam as estudantes idosas, tal como o modo como se percebem enquanto parte constituinte dos sujeitos da EJA.

3.1 Contexto global da pesquisa

O local designado para o desenvolvimento da presente pesquisa remeteu-se à Escola Frutuoso Barbosa, integrante da Rede Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa, localizada no bairro da Ilha do Bispo. A unidade de ensino contempla estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além de ofertar modalidade da EJA, correspondendo a um estabelecimento de médio porte, que no ano letivo de 2025, abrangeu um contingente aproximado de 250 estudantes matriculados, distribuídos de modo respectivo nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A escola está inserida em um contexto socioeducacional marcado pela diversidade de trajetórias de vida, atendendo majoritariamente estudantes oriundos de camadas populares, muitos dos quais tiveram seus percursos escolares interrompidos em diferentes momentos da vida. Diante dessa realidade, a instituição assume um papel essencial na garantia do direito à

educação, promovendo o acesso, assim como a permanência e a valorização da educação ao longo da vida, especialmente por meio da modalidade da EJA.

Do total de estudantes matriculados, aproximadamente 80 integram a modalidade da EJA, destacando-se a presença significativa de pessoas idosas, distribuídas entre os Ciclos I, II, III e IV. Esses sujeitos trazem consigo trajetórias de vida historicamente marcadas por experiências de inserção precoce no mundo do trabalho, responsabilidades familiares e exclusões educacionais, fatores que conferem singularidade às suas vivências escolares e expectativas que projetam em relação ao processo educativo.

A escolha da referida instituição como campo de pesquisa justifica-se, portanto, pela representatividade do público idoso na EJA e pela possibilidade de compreender, a partir de suas narrativas, como se constroem sentidos, desafios e projeções em torno da escolarização tardia. Assim, o espaço investigado configura-se como um ambiente propício para o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza qualitativa, permitindo a análise das realidades vivenciadas e das expectativas almejadas pelas estudantes idosas, em diálogo com o referencial teórico que permeia a Educação de Jovens e Adultos.

3.2 Agentes educacionais em questão

Os sujeitos selecionados para participação da pesquisa de campo do corrente Trabalho de Conclusão de Curso correspondem a pessoas idosas matriculadas na EJA, acompanhadas desde o início do Estágio Supervisionado V, voltado especificamente para essa modalidade de ensino, desde o mês de fevereiro do ano de 2025, perdurando até dezembro, vislumbrando uma melhor contemplação da turma, em acordo com a gestão escolar. A escolha desse grupo fundamentou-se na relevância de compreender, de forma mais aprofundada, os percursos educacionais de diferentes indivíduos, cujas trajetórias, marcadas por adversidades sociais, econômicas e históricas, foram interrompidas, levando-os a retornarem a escola em etapas mais avançadas da vida.

O acompanhamento contínuo dedicado ao referido grupo possibilitou a observação sistemática das vivências, desafios e conquistas ocorridas no contexto escolar, considerando seus conhecimentos prévios, saberes construídos ao longo da vida e a forma como se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem na EJA. Nessas condições, a caracterização dos integrantes da pesquisa busca evidenciar não apenas aspectos etários e educacionais, mas também as especificidades de suas trajetórias, reconhecendo as pessoas

idosas como protagonistas de seus processos formativos e como sujeitos ativos na construção de novos conhecimentos.

Desse modo, o universo da pesquisa foi composto por um total de doze alunos matriculados em uma turma mista da EJA, provenientes dos Ciclos I e II, dos quais sete estudantes foram convidados a participar, justamente por atender aos critérios previamente definidos, ou seja, idade igual ou superior a sessenta anos, constituindo assim a amostra investigada. Por intermédio da concretização da pesquisa, verificou-se que o contingente de participantes, em sua totalidade, pertence ao sexo feminino, com faixa etária entre 60 e 66 anos, reconhecendo-se enquanto pertencentes a raça/etnia negra ou parda, originárias do Estado da Paraíba, com diversificadas ocupações profissionais e constituições familiares.

Por se tratar, em sua amplitude, de pessoas do sexo feminino, e como uma maneira de manter as questões éticas, bem como o sigilo das participantes, optou-se por nomeá-las a partir de pseudônimos associados a princípios sociais¹ que remetem a esfera da educação, utilizando para tanto as seguintes designações:

Tabela 1 : Identificação das participantes da pesquisa

Entrevistada 01	Entrevistada 02	Entrevistada 03	Entrevistada 04	Entrevistada 05	Entrevistada 06	Entrevistada 07
Autonomia	Coragem	Dignidade	Empatia	Persistência	Resiliência	Sensibilidade

Fonte: Dados coletados na pesquisa - dezembro/2025

Compondo, nesse cenário, personagens reais que trazem consigo percepções representativas do público da EJA, as quais fornecem elementos essenciais para a compreensão da dinâmica do ensino destinado a jovens e adultos, com especial atenção ao segmento idoso da população. Nessa condição, algumas categorias evidenciadas ao longo da investigação, tais como as dimensões de gênero, os marcadores etários e as relações étnico-raciais, mostram-se mais nítidas, uma vez que se manifestam de forma articulada no cenário analisado, contribuindo para a leitura crítica do panorama em questão. .

¹ Conforme Pereira et al. (2009), os princípios sociais na esfera da educação, fundamentam-se na ideia de que a educação deve estar intrinsecamente ligada à vida social, partindo das experiências dos alunos, incentivando a participação ativa em processos democráticos e contribuindo para transformações sociais. Nessa perspectiva, os estudantes são concebidos como agentes de mudança, enquanto a escola se configura como um espaço de práticas sociais integradas à comunidade. Entre os princípios sociais destacados estão a autonomia, dignidade e a sensibilidade, considerados essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos, bem como para a promoção de uma convivência social mais efetiva e participativa.

3.2.1 Dimensões de gênero no contexto da EJA

Conforme os resultados apresentados pela pesquisa de campo, a EJA configura-se fortemente marcada pela presença feminina, fenômeno que não ocorre de forma casual, mas como resultado de processos históricos de exclusão, sobretudo na área educacional (Cruz; Cruz, 2020). Os dados demonstram que dentro do universo da pesquisa em questão, composto por doze estudantes matriculados em uma turma da EJA, onze pertencem ao sexo feminino e apenas um ao sexo masculino, por sua vez, a amostra convidada a participar da investigação constituiu-se integralmente por sete mulheres, o que reforça a centralidade das experiências femininas na compreensão do fenômeno estudado.

Dadas concepções convergem com os dados apresentados pelo Censo Escolar 2023, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2024), em parceria com o Ministério da Educação - MEC, os quais evidenciam que 51,9% das matrículas na EJA foram realizadas por mulheres, correspondendo aproximadamente a 1,3 milhão de estudantes. Esses números evidenciam o protagonismo feminino presente nessa modalidade, visto como espaço de retomada dos percursos formativos, especialmente para mulheres, que por diferentes condicionantes, tiveram seu direito à escolarização interrompido em uma determinada etapa da vida.

As razões que conduzem a ruptura educacional são múltiplas e se transformam conforme as diferentes etapas das vidas das mulheres, desde a infância até a idade adulta, contudo, todas corroboram para o afastamento dos espaços formais de educação. De acordo com Cruz e Cruz (2020, p. 509) “às meninas são atribuídas responsabilidades que, na maior parte das vezes, têm por finalidade mantê-las em casa, em muitos casos, com obrigação de casar e ser do lar”, expressando que a evasão escolar feminina não resulta de escolhas individuais, mas de mecanismos de exclusão que limitam, de modo nocivo, o direito à educação.

De maneira semelhante, ao analisarem as causas que contribuem para a interrupção dos estudos, Eiterer, Dias e Coura (2014, p. 170) afirmam que “a gestação, os cuidados com os filhos e a família constam frequentemente entre as principais razões apresentadas para o afastamento precoce da escola”, fatores que culminam diretamente para o elevado percentual de mulheres matriculadas na EJA, em prol da reconstrução de trajetórias que anteriormente foram impactados por diferentes limitações sociais.

Tais concepções manifestam-se de forma análoga nos relatos das entrevistadas, cujas narrativas evidenciam que a interrupção de suas trajetórias escolares na infância esteve

diretamente associada a falta de apoio e incentivo dos pais, refletindo um contexto familiar em que a educação formal, dedicada ao sexo feminino, concebe-se desvalorizada. Nesse sentido, Coragem revela que:

Naquela época eu queria estudar. Minha mãe queria me colocar no colégio, mas meu pai não! Ele me buscava, batia em mim, assim eu não quis mais estudar. Parei! (Coragem, 2025).

Em uma perspectiva congruente, Sensibilidade, afirma que:

Eu tive que parar de estudar para ajudar meu pai e minha mãe! Meu pai tinha problemas com bebida, assim tive que parar para ajudar, parei de estudar. Estudei até o 1º ano, tinha por volta de 10 ou 11 anos. (Sensibilidade, 2025).

Diante das respostas obtidas acerca das motivações que levaram à interrupção da escolarização em fases iniciais da vida, compreende-se que a ausência do suporte familiar, afeta explicitamente a permanência dessas mulheres em instituições formais de ensino, gerando lacunas no aprendizado e limitando a construção de competências essenciais para o crescimento pessoal, bem como a plena inserção social.

Outra condição relevante refere-se a categoria trabalho, fator determinante para o afastamento dos estudos, conforme evidenciado no depoimento da participante:

A família não ajudava! Trabalhava e ficava pouco tempo em casa. Pegava direto do trabalho para a escola e não tinha tempo de estudar. (Autonomia, 2025).

A situação descrita representa uma das grandes dificuldades enfrentadas pelas mulheres que compõem o público da EJA, especialmente durante a infância e adolescência, período em que muitas se veem obrigadas a interromper os estudos em função do trabalho, uma vez que, como destacam Eiterer, Dias e Coura (2014, p. 171), “a situação econômica familiar, a necessidade de contribuir com a manutenção da família ou mesmo de arcar sozinha com as despesas, faz com que as mulheres busquem o trabalho”. Essa realidade evidencia que fatores econômicos e familiares atuam como barreiras significativas à continuidade da escolarização, reforçando a importância da EJA como espaço de retomada dos estudos e de construção de autonomia feminina.

3.2.2 Especificidades etárias

Os levantamentos demográficos produzidos nos últimos anos evidenciam a ampliação gradual na estrutura etária do Brasil, marcada pelo aumento da proporção de pessoas idosas. De acordo com Censo 2022, produzido pelo IBGE (2023), o país contabiliza aproximadamente 32,1 milhões de pessoas com 60 anos ou mais, o que corresponde a 15,6% da população brasileira, esse contingente apresentou aumento superior a 50% em relação ao Censo de 2010, ressaltando a velocidade com que o envelhecimento tem se consolidado no cenário nacional. A partir da pesquisa de campo realizada, em consonância com a realidade investigada, constata-se a predominância de pessoas idosas, público-alvo desse estudo, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 2 : Faixa Etária das participantes da pesquisa

Autonomia	Coragem	Dignidade	Empatia	Persistência	Resiliência	Sensibilidade
64 anos	61 anos	66 anos	62 anos	61 anos	62 anos	60 anos

Fonte: Dados coletados na pesquisa - dezembro/2025

Diante dessa realidade, emergem novos desafios, sobretudo no campo da educação, que acolhe um número significativo de pessoas idosas interessadas em retomar seus percursos educacionais, em vista disso, Lopes e Burgardt (2013, p. 319), preconizam que “o idoso procura não só conhecimentos formais, mas também uma valorização pessoal, pois, apesar de sua idade avançada, ainda é um participante ativo da sociedade, com direitos e deveres, como todos os outros cidadãos”, é justamente na EJA que essas estudantes encontram a possibilidade de ressignificar sua participação social, tendo o conhecimento sistematizado e contextualizado como instrumento de autonomia e pertencimento.

Em consonância com essas premissas, Coura, Eiterer e Soares (2023) destacam que as trajetórias dos indivíduos idosos da EJA são marcadas por processos históricos de exclusão escolar e por condições sociais, que durante grande parte da vida inviabilizaram o acesso à educação formal:

Os motivos que fazem com que estes sujeitos frequentem a escola nessa fase da vida incluem a inexistência de escola ou o difícil acesso a ela em períodos anteriores, o trabalho precoce e o cuidado com a família. Esses fatores são muito comuns na vida dos estudantes da EJA, como apontaram diferentes pesquisas. No entanto, o desejo por escolarizar-se permaneceu, e foi após os 60 anos que o acesso a esse direito e a realização desse sonho foi se tornando realidade. (p. 291).

Nesse cenário, que condiz com o panorama vivenciado pelas alunas idosas entrevistadas, podem ser observadas concepções semelhantes, como apontam as falas:

Retornei aqui para poder dar continuidade nos meus estudos, aprender a ler e a escrever, pois eu não sabia fazer meu nome, hoje em dia já consigo! Amo as matérias, principalmente matemática, fazer contas e com os estudos consigo melhorar tudo isso. (Coragem, 2025).

Eu tenho sonhos e sem estudar eu não consigo realizar. (Persistência, 2025).

A participante Resiliência, por sua vez, destaca que possui consciência de seus direitos, especialmente no que se refere ao direito à educação:

Avançar mais e passar! E mostra sobre nós que somos mais idosos, mostrar à sociedade que mesmo que a gente seja mais idoso, temos nossos direitos, de estudar e fazer o que uma criança ou adolescente faz. (Resiliência, 2025).

Em face das enunciações, constata-se que o retorno dessas mulheres idosas ao processo de escolarização constitui uma iniciativa de grande relevância, que ultrapassa o resgate de um direito anteriormente negado, consolidando um suporte concreto para a reconstrução de projetos de vida fragmentados. A EJA passa a assumir, desde então, um significado que transcende a dimensão estritamente escolar, configurando-se, conforme Coura, Eiterer e Soares (2023, p. 291), em “um espaço de realização pessoal, do resgate do sonho de estudar, que ficara adormecido durante anos” representando um ambiente de recomeços, capaz de integrar a escola e a vida ao reconhecer essas estudantes em sua integralidade, bem como em suas trajetórias diversas.

A EJA, nesse sentido, torna-se tanto um ambiente de valorização da própria experiência, quanto um espaço de continuidade existencial, oferecendo às pessoas idosas a oportunidade de retomar projetos de vida, passando a reconhecer os educandos, segundo Freire (1987, p. 42) “como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada”, revelando que a aprendizagem não se encerra com a idade, mas pertence a um processo contínuo, capaz de acompanhar os seres humanos por todo o trajeto de suas vidas.

Convém salientar que, por meio das vivências e observações realizadas, a EJA assume para essas idosas um horizonte de possibilidades e êxitos pessoais, no qual a questão etária não é compreendida como um aspecto envolvido por restrições, mas como uma etapa marcada

por novas aprendizagens e autoconhecimento, devendo suprir, conforme Lopes e Burgardt (2013, p. 318) [...] “suas necessidades específicas, com intuito de sua inserção na sociedade, tornando-se um membro participativo da mesma”, necessitando para tanto que as suas especificidades sejam atendidas de maneira satisfatória, mediante o suporte educacional adequado que considere os ritmos de aprendizagem, as condições cognitivas e físicas próprias do envelhecimento, bem como as trajetórias de vida e os saberes acumulados ao longo dos anos, de modo a garantir as suas reais demandas.

3.2.3 Relação entre estudo e trabalho após os sessenta anos

O número de idosos inseridos no mercado de trabalho tem apresentado um crescimento considerável nos últimos anos, refletindo transformações demográficas e sociais significativas. Conforme os dados apresentados pelo IBGE (2025) Entre 2012 e 2024, a população com 60 anos ou mais passou de 22 milhões para 34,1 milhões de pessoas, o que representa um crescimento de 53,3%. Nesse grupo etário, o nível de ocupação alcançou a taxa de 24,4%, com uma considerável diferença entre os sexos, totalizando 34,2% entre os homens e 16,7% entre as mulheres, assim, aproximadamente uma em cada quatro pessoas idosas encontrava-se inseridas no mercado de trabalho no ano de 2024.

Diante dessa realidade, o IBGE (2025) aponta um conjunto variado de condições que influenciam esse contexto, entre elas encontra-se o aumento da expectativa de vida da população brasileira, bem como as transformações desencadeadas nos arranjos familiares, que alteraram as formas de sustento e de cuidado entre as gerações, onde os idosos permanecem vinculados ao mercado de trabalho, mediante o sustento familiar, somando-se ao elevado índice de informalidade que marca essencialmente o contexto laboral brasileiro. Além disso, a reforma do Sistema de Previdência Social, implementada em 2019, redefiniu regras de acesso à aposentadoria, impactando o prolongamento da vida produtiva.

No entanto, faz-se preciso salientar que, segundo os dados apresentados pertinentes as taxas de ocupação, o próprio IBGE destaca três possibilidades associadas a categoria trabalho, isto é, pessoas ocupadas com vínculo de trabalho, pessoas ocupadas sem vínculo de trabalho e pessoas que trabalham por conta própria, evidenciando que nem todo vínculo laboral ocorre em condições apropriadas de estabilidade e proteção social. Dada realidade pôde ser constatada na pesquisa realizada com as alunas da EJA, cujos relatos demonstram trajetórias profissionais relativamente precárias, juntamente com a necessidade de conciliar estudo e

trabalho como mecanismo digno, em busca de melhores condições de sobrevivência, assim como indica a tabela abaixo:

Tabela 4 : Ocupações de trabalho das participantes da pesquisa

Autonomia	Coragem	Dignidade	Empatia	Persistência	Resiliência	Sensibilidade
Aposentada/ Autônoma/ Vendedora Ambulante	Coletora de Materiais Recicláveis	Aposentada/ Cozinheira	Aposentada	Zeladora de Túmulos	Aposentada/ Serviços Gerais	Serviços Gerais

Fonte: Dados coletados na pesquisa - dezembro/2025

O conjunto de constatações apresentadas explicita que a continuidade no mundo do trabalho, ultrapassa a esfera que permeia a escolha individual das idosas entrevistadas, configurando-se como uma necessidade imposta pelas condições de vida em que essas estudantes estão submetidas. A partir das observações e das conversas realizadas, tornou-se possível compreender que em suas vivências estão fortemente presentes fatores associados às dificuldades econômicas, os quais condicionam suas trajetórias escolares e profissionais, restringindo as possibilidades de decisão e reforçando a categoria trabalho como elemento fundamental para a manutenção da subsistência familiar.

Considerando essa realidade, torna-se necessário reconhecer que a inserção dessas mulheres, na esfera do trabalho, revela marcas históricas de negação de direitos e de desigualdades educacionais acumuladas ao longo da vida. Nessa direção, Lopes e Burgardt (2013, p. 319) afirmam que “trabalhadores que não tiveram acesso à educação ficaram excluídos do mercado de trabalho formal, o que resulta na desigualdade de oferta de empregos, voltados à informalidade/subempregos, baixa qualidade de educação e vida” apontando que as restrições ocorridas na esfera educacional formal incidem expressamente sobre a inserção precária dessas mulheres no mundo do trabalho, reforçando inclusive a reprodução das desigualdades e a permanência em ciclos pautados pela vulnerabilidade, sobretudo econômica.

Assim, mediante o entendimento do cenário apreciado, torna-se evidente que a EJA constitui um pilar fundamental na vida dessas mulheres, que apesar das adversidades impostas pelo cotidiano, conseguem articular as demandas laborais e escolares, identificando na educação uma possibilidade concreta de transformação. Nessa conjuntura, a permanência na esfera educacional transcende a dimensão que engloba apenas a continuidade dos estudos,

firmando-se como prática de resistência e reivindicação de direitos, que repercutem de maneira favorável, tanto em suas experiências individuais quanto nas possibilidades de desenvolvimento de seus familiares, visto que, muitas dessas alunas, ao assumirem o papel de pilares da família, tornam-se referência para filhos e netos, reforçando a valorização da educação e incentivando as novas gerações a compreenderem os estudos como instrumento potente, capaz de viabilizar novas oportunidades.

3.2.4 Aspectos étnico-raciais no percurso educacional

A população brasileira caracteriza-se por uma expressiva diversidade étnico-racial, de acordo com os dados elencados pelo Censo Demográfico de 2022, realizado pelo IBGE (2023), aproximadamente 45,3% da população se autodeclara parda, o que corresponde a cerca de 92,1 milhões de pessoas, enquanto 10,2% se declara preta, o que representa aproximadamente 20,6 milhões de indivíduos, totalizando 55,5% de brasileiros pertencentes a esses dois grupos sociais, um contingente estimado de 112,7 milhões de pessoas.

No contexto da EJA, essas condições não são diferentes, segundo o Censo Escolar 2022, as pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas representam cerca de 74,9 % dos matriculados nessa modalidade de ensino. Esse perfil reflete as desigualdades estruturais, onde a população negra é a mais afetada pelo abandono escolar precoce, recorrendo em uma fase posterior da vida, a EJA como caminho para transformar suas trajetórias e vislumbrar novas possibilidades de vida. (Oliveira; Ferreira, 2012).

O levantamento realizado junto as estudantes que participaram da pesquisa, confirma esse cenário, delineado pelos dados nacionais, revelando a predominância de pessoas autodeclaradas pretas e pardas, sinalizando como as marcas das desigualdades raciais também atravessam o recorte investigado da EJA:

Tabela 3 : Aspectos étnico-raciais das participantes da pesquisa

Autonomia	Coragem	Dignidade	Empatia	Persistência	Resiliência	Sensibilidade
Negra	Negra	Negra	Parda	Parda	Negra	Negra

Fonte: Dados coletados na pesquisa - dezembro/2025

Os fatores que conduzem essa parcela da população brasileira, composta majoritariamente por pessoas pretas e pardas, aos processos de exclusão educacional são

múltiplos, relacionados segundo Passos (2012) a indicadores como a distorção entre idade e série, reprovações, evasões, relação professor-aluno, currículo escolar, qualidade do equipamento escolar e sua localização, designando aspectos que pouco contribuem para o acesso, permanência e conclusão de seus percursos escolares, culminando em uma desigualdade estrutural, a qual está submetida a população negra, pois incide sobre ela e determina as suas condições sociais por gerações.

Entretanto, é no contexto da EJA que parte significativa dos estudantes negros encontram um espaço para se reconhecer, segundo Arroyo (2011, p.26) enquanto “sujeitos de direitos e exigem da sociedade e do Estado esse reconhecimento”, reconstruindo, a partir de então, suas trajetórias educacionais e afirmando identidades historicamente silenciadas. Nesse sentido, a modalidade configura-se como um território propício para ressignificar, conforme Oliveira e Ferreira, (2012, p.80) “a ancestralidade negra e trabalhar a questão étnico-racial na educação e na EJA em específico, contribuindo para a emancipação e respeito à diversidade de alunos(as) negros(as) e não negros(as)”.

Instrumentos distintos, a partir desse enfoque, são essenciais para trabalhar a pauta das relações étnico-raciais no currículo e nas práticas pedagógicas. Entre elas destaca-se a Lei nº 10.639/2003, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/1996, para incluir e tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas do brasileiras, reconhecendo a importância da população negra para a formação social do Brasil, reafirmando o ambiente escolar como um espaço estratégico de combate as desigualdades, ainda mais no campo da EJA, oportunizando a capacidade de dialogar diretamente com o perfil dos educandos, em sua maioria pretos e pardos, possibilitando que suas experiências sejam valorizadas no processo formativo.

Outro componente de grande valor remete-se ao Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010, o qual institui as diretrizes de caráter nacional e estadual, para a promoção da igualdade racial e o combate à discriminação, de modo a incluir dispositivos que impactam diretamente em políticas educacionais, bem como na disposição de conteúdos e práticas antirracistas na educação, com ênfase para o artigo 2º:

Art. 2º - É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais. (Brasil, 2010).

Oportunizando, nessa concepção, a valorização da cultura e identidade afro-brasileira, tornando a modalidade da EJA um espaço estratégico para inclusão social e legitimação da população negra, enquanto sujeitos históricos e produtores de saberes. Cumpre ainda mencionar o Dia da Consciência Negra, o qual assume um papel pedagógico fundamental para a EJA, por constituir um momento privilegiado de reflexão sobre a história, a cultura e as lutas do povo negro no Brasil.

Tudo isso consolida-se possível, sobretudo, graças as parcerias assertivas entre educandos e educadores que atuam cotidianamente na EJA, responsáveis por transformar os marcos legais e as diretrizes antirracistas em práticas pedagógicas concretas. São esses profissionais que, ao reconhecerem as trajetórias de seus estudantes, constroem intervenções de ensino comprometidas com a valorização da identidade negra e com o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar.

Assim, em conjunto, educadores e educandos constroem uma ação reflexiva, de maneira contínua de estruturação de novos conhecimentos, onde ambos se reconhecem como sujeitos do processo educativo. Nessa perspectiva, Freire (1987, p. 40) afirma que “o educador problematizador refaz constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.” Evidenciando que o ensino não se reduz a transmissão de conteúdos prontos, mas se realiza como uma prática dialógica.

3.3 Instrumentos e procedimentos da pesquisa

No âmbito da concretização da pesquisa, a coleta de dados constituiu-se em uma etapa essencial para a compreensão dos fenômenos, diante disso, o levantamento de informações ocorreu por meio de observações, e entrevistas com questões semiestruturadas, instrumentos que permitiram a obtenção de informações relevantes sobre o fenômeno estudado de forma sistemática e organizada. Nesse contexto, as observações, conforme Gil (2008, p. 100), desempenham papel essencial na coleta de dados, apresentando como vantagem a percepção direta de como os fatos ocorrem, sem qualquer tipo de intermediação.

Por sua vez, a entrevista, em conformidade com Gil (2008, p.109) representa uma técnica onde o investigador se apresenta frente ao investigado, dedicando-lhe perguntas para a obtenção de dados que sejam interessantes à investigação, concebida mediante a interação social, somando-se a utilização de questões semiestruturadas, outra técnica, que segundo Gil

(2008, p.121) tem como composição um conjunto de questões que devem ser submetidas aos sujeitos investigados, para a aquisição de informações relacionadas a seus conhecimentos, sentimentos e aspirações.

Diante disso, a realização da pesquisa ocorreu no mês de dezembro de 2025, período correspondente a etapa final do ano letivo, possibilitando reflexões as participantes no tocante as vivências educacionais sucedidas ao longo do processo formativo, bem como sobre os desafios e aprendizagens construídas durante todo o período educacional. A coleta dos dados efetivou-se no próprio ambiente escolar, durante o funcionamento regular das aulas da EJA, por intermédio das entrevistas com questões semiestruturadas, respeitando a rotina pedagógica da turma e garantindo um ambiente familiar as participantes, propiciando a espontaneidade das respostas.

Inicialmente, foram realizadas observações em sala de aula, com o intuito de compreender a dinâmica das interações e práticas pedagógicas. Em seguida, para operacionalização da pesquisa, instituiu-se a aplicação das entrevistas com as questões semiestruturadas a todas as participantes, o instrumento foi composto por questões objetivas e subjetivas, organizadas em dois blocos temáticos, sendo o primeiro voltado à caracterização sociodemográfica e o segundo direcionado às experiências e percepções socioeducacionais,

A elaboração das entrevistas e das respectivas questões semiestruturadas considerou a clareza da linguagem e a adequação ao público idoso, visando facilitar a compreensão das perguntas e garantir a precisão das respostas. Dessa forma, o instrumento mostrou-se coerente com os objetivos da pesquisa e adequado à abordagem qualitativa adotada. Nessa concepção, foram elaboradas sete questões objetivas no primeiro ato, objetivando obter informações gerais, relevantes para a caracterização do grupo investigado, contemplando aspectos como sexo de nascimento, idade, raça/etnia, naturalidade, estado civil, ocupação profissional e composição familiar.

Em sequência, no segundo ato, implementou-se a colocação de quatorze questões subjetivas, formuladas a partir de quatro objetivos gerais, almejando compreender quais contribuições que a EJA proporciona a esse público; analisar a ocorrência de ações que possibilitam a participação significativa em atividades diárias do contexto social; averiguar como os idosos se percebem enquanto protagonistas de seus percursos educacionais; e conhecer os motivos pelos quais os idosos retornaram aos estudos, no contexto da EJA.

As questões elaboradas buscaram, em termos gerais, apreender as percepções dos participantes acerca das mudanças vivenciadas após o ingresso na EJA, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da comunicação, das habilidades de leitura e escrita, da

autonomia e da segurança para lidar com situações cotidianas. Além disso, contemplaram aspectos relacionados ao apoio institucional e interpessoal no ambiente escolar, às experiências escolares anteriores, aos fatores que motivaram a interrupção e o posterior retorno aos estudos, bem como às expectativas, objetivos educacionais e eventuais dificuldades enfrentadas no processo de reinserção no contexto escolar.

Nessas condições, o emprego das entrevistas foi realizado com o apoio da gravação dos áudios, garantindo o registro fiel das falas das participantes para posterior transcrição e análise detalhada dos dados. Cada entrevista teve duração média de oito minutos, sendo conduzidas individualmente, a fim de favorecer a expressão livre e espontânea, garantindo flexibilidade para possíveis retiradas de dúvidas, assim como o aprofundamento de comentários e aspectos adicionais trazidos durante a coleta das informações.

Todas as participantes foram informadas sobre os objetivos gerais da pesquisa e convidadas a participarem de forma voluntária, mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, com garantia do anonimato de identidade, preservação dos relatos e respeito aos princípios éticos que norteiam a pesquisa com seres humanos. Dada medida tem como base o reconhecimento da dignidade humana, a decisão de escolha e a confidencialidade, assegurados pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde - CNS, que estabelece as diretrizes e normas éticas em pesquisas associadas às Ciências Humanas e Sociais, considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre dos participantes, aqui em específico, as pessoas idosas pertencentes à EJA.

Por sua vez, o processo de análise e discussão dos dados colocou-se em prática mediante a análise de conteúdo, que busca, conforme Bardin (1977, p.44) “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”, consentido com maior precisão a averiguação de mensagens, sejam elas escritas, faladas ou visuais, de forma sistematizada, muito utilizada em pesquisas qualitativas na área social e da educação, como compete ao corrente Trabalho de Conclusão de Curso.

Nessa concepção a análise de conteúdo pôde ser organizada, mediante 3 pólos cronológicos, que consistem como afirma Bardin (1977) na pré-análise, que é a fase de organização propriamente dita, com o advento da leitura e a formulação de objetivos ou hipóteses. A exploração do material, por meio da codificação, categorização e classificação das unidades de significado. E, o tratamento dos resultados obtidos e interpretações, através da inferência de sentidos, análise dos dados pesquisados, tal como o confronto com o referencial teórico, instituindo uma abordagem com estruturas mais consistentes para a análise dos dados coletados.

4. ANÁLISES ACERCA DAS VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS NA EJA A PARTIR DAS NARRATIVAS DAS ESTUDANTES

O capítulo em questão remete-se à exposição dos resultados e discussões acerca da pesquisa de campo, desenvolvida junto a sete estudantes idosas, pertencentes aos Ciclos I e II da EJA. A partir da análise dos dados coletados, tornou-se possível identificar as impressões e os significados atribuídos pelas participantes ao processo educativo, evidenciando os impactos da escolarização em suas trajetórias no campo pessoal e social. Os resultados revelaram avanços relacionados à autonomia, à ampliação das habilidades de leitura e escrita e ao fortalecimento da autoestima, ao passo que as discussões permitiram problematizar tais achados sob a perspectiva do referencial teórico adotado, estabelecendo relações entre as informações obtidas na pesquisa e as concepções que englobam a educação de jovens, adultos e idosos no decorrer da vida.

Nessas condições, a efetivação da pesquisa constituiu-se a partir da aplicação de entrevistas com questões semiestruturadas, como já mencionado, composto por questões diversas, organizado em dois eixos centrais. O primeiro eixo foi destinado à caracterização sociodemográfica das participantes, contemplando aspectos como faixa etária, sexo de nascimento, ocupação profissional, dentre outros, possibilitando uma compreensão mais ampla do perfil das estudantes idosas acompanhadas. O segundo eixo concentrou-se nas vivências socioeducacionais, buscando apreender as trajetórias escolares, motivações para o retorno aos estudos, bem como as percepções das participantes acerca das contribuições da EJA para suas vidas, permitindo uma análise sistematizada dos dados e favorecendo a articulação entre os relatos das participantes e os objetivos da pesquisa.

Diante disso, a análise e a apreciação dos dados serão organizadas a partir de categorias em evidência, com base nas informações obtidas no trabalho de campo. Entre as categorias destacam-se as contribuições formativas da EJA para a pessoa idosa, os processos educativos que culminam na participação significativa em práticas sociais, o protagonismo das pessoas idosas no âmbito da EJA, bem como a retomada da escolarização e as projeções de futuro.

4.1 Contribuições formativas da EJA para a pessoa idosa

Os impactos da EJA, no tocante ao percurso formativo das pessoas idosas, mostram-se relevantes para o entendimento de como essa modalidade de ensino tem colaborado para a

reorganização de suas histórias de vida, sobretudo por possibilitarem a reconstrução de trajetórias, em tempos anteriores, permeadas por entraves educacionais. Nessa condição, busca-se realizar uma reflexão, conforme o objetivo em destaque nesse ponto da pesquisa, que visa compreender quais são as contribuições que a Educação de Jovens e Adultos oportuniza aos sujeitos idosos.

Dessa maneira, torna-se perceptível que ao regressarem no espaço escolar, as estudantes idosas que compõem esse estudo, têm a possibilidade de compartilhar novas experiências, estabelecer diálogos intergeracionais e reconstruir percepções acerca do lugar que ocupam na sociedade, assim como afirmam Fonseca, Carvalho e Coutrim (2025, p.7), ao apontarem que essas vivências contribuem para “inúmeros benefícios como o convívio social, a possibilidade de ressignificar a maneira de ver e agir na sociedade contemporânea, a elevação da autoestima, a participação em atividades sociais e escolares, entre outros”, reafirmando o papel da EJA na valorização da pessoa idosa enquanto agente capaz de aprender, interagir e operar mudanças em sua realidade.

Partindo desse contexto, em conformidade com o relato das participantes, configura-se compreensível que as vivências na EJA oportunizam a construção de vínculos sociais, promovendo caminhos para a socialização de informações e interações, com diferentes pessoas e gerações, tal como pode ser observado nas falas a seguir:

A melhor escolha foi estudar! Eu ficava sozinha em casa. Agora, por causa da escola, tenho com quem conversar! Falamos sobre tudo, sobre o que aconteceu no nosso dia, as tarefas, antes da aula a gente se junta para estudar. (Dignidade, 2025).

A escola está sendo algo muito bom para mim, uma experiência interessante! Fiz amigos que não teria conhecido em outro canto. Aqui consigo aprender coisas novas e ainda fazer amizades. (Sensibilidade, 2025).

As narrativas sinalizam que a inserção na EJA corrobora para o fortalecimento de relações interpessoais, fundamentais para a qualidade de vida das pessoas idosas, constituindo-se como um espaço de convivência e formação de redes de apoio, capaz de atenuar situações de isolamento e otimizar a sociabilidade dessas educandas. Além disso, outro fator que merece destaque, compete à conquista de saberes próprios da educação formal, particularmente os fundamentos basilares condizentes a matemática:

Eu sabia muita coisa de matemática já, aqui aprendi a tabuada direitinho e a colocar em ordem as contas de casa. (Autonomia, 2025).

Agora consigo multiplicar e dividir direito, eu conseguia fazer um pouco, mas fazia errado às vezes. (Coragem, 2025).

Em matemática, fizemos exercícios de porcentagem, assim eu comecei a entender como funciona o desconto. (Empatia, 2025).

Os relatos das estudantes indicam que o aprendizado da matemática representa uma conquista crucial, especialmente quando mencionam que passaram a compreender operações básicas e aplicar os cálculos em situações do cotidiano, sentindo-se mais confiantes diante das demandas presentes em seus contextos sociais, perspectiva que dialoga com as colocações de Pardim e Calado (2016, p. 105-106) ao expressarem que:

A disciplina de matemática, com seus números, fórmulas, razões e proporções, ocupa uma posição muito importante na formação desses alunos, tendo em vista que ela faz parte do cotidiano das pessoas e, portanto, do desenvolvimento e crescimento pessoal, que vai se formando e transformando a partir dos conteúdos e da visualização, compreensão e aplicação destes nas realidades vivenciadas.

Em decorrência dessa concepção, evidencia-se que o domínio dos conhecimentos matemáticos não se encerram no contexto formal de ensino, mas materializam-se em variadas experiências que compõem a realidade dessas educandas. Nessa linha de reflexão, convém ressaltar outro ponto relevante, vinculado ao desenvolvimento da leitura e da escrita, dimensão formativa expressa nos depoimentos das estudantes:

Entendo que melhorou! Consigo ter uma noção maior da leitura e da escrita no dia a dia. Se a professora passar alguma coisa escrita, eu sei dizer o assunto que tem ali. (Dignidade, 2025).

Cresci bastante na leitura e estou tentando na escrita. Já entendo quase tudo dos textos, não tenho mais vergonha de ler na frente da turma. (Empatia, 2025).

Antes eu dependia dos outros para escrever qualquer coisa, voltar a estudar ajudou a melhorar minha escrita. (Persistência, 2025).

Assim, por meio da apropriação das competências de leitura e escrita, o público da EJA adquire habilidades cognitivas, ao mesmo tempo em que aprimoram a capacidade de interpretação, conforme Cunha, Barros e Oliveira (2025), mais do que a recuperação elementar de um direito negado, os integrantes da EJA, reconquistam a capacidade de exercer a cidadania e a inclusão social, acessando novas oportunidades de conhecimento e vivenciando um aprendizado que vai além do domínio de conhecimentos que agregam a escrita, leitura e execução de cálculos, propiciando a geração de novas descobertas.

A referida interpretação articula-se com a ampliação do repertório sociocultural, incorporado aos aprendizados das estudantes, uma vez que o contato com os múltiplos

gêneros textuais, saberes históricos e científicos, assim como com experiências culturais, contribui visivelmente para o aprofundamento de seus horizontes interpretativos. Tais condições, existentes tanto na escola quanto em outros ambientes de aprendizagem, mostraram-se determinantes para a constituição educacional das alunas.

A partir das observações e do contato com a dinâmica vigente na EJA, tornou-se notória a repercussão promovida pelas ações educativas ocorrentes para além do contexto tradicional da sala de aula. Dentre elas, a exibição e apreciação analítica de filmes, representando uma estratégia pedagógica eficaz, justamente por potencializar a percepção das alunas acerca do mundo que as circunda e estimular a realização de discussões representativas sobre temas diversificados, fomentando a cooperação e o compartilhamento de experiências, reforçando a citação de Freire (1987, p.39) em que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, de forma colaborativa, culminando em uma visão de mundo mais crítica e abrangente.

Nessa perspectiva, a EJA revela-se como espaço educativo de múltiplas contribuições, integrando a consolidação de saberes formais, juntamente com interações sociais e a coletivização de experiências pautadas no cotidiano. Essa articulação fortalece a expansão do repertório sociocultural, oportuniza a cooperação entre as alunas e favorece o desenvolvimento de autonomia e do pensamento crítico, evidenciando a importância de práticas educativas que vão além do ensino convencional, por meio de uma educação construída de forma dinâmica e significativa.

4.2 Processos educativos e participação significativa em práticas sociais

Os processos educativos vivenciados no campo da EJA corroboram para o desenvolvimento de competências que possibilitam, sobretudo ao público idoso, a maior inserção em práticas sociais. Diante desse cenário, propõe-se realizar um levantamento alinhado ao objetivo estabelecido nessa seção, com o intuito de analisar a ocorrência de ações que possibilitam aos idosos a participação significativa em atividades práticas diárias presentes no contexto social.

Nesse direcionamento, conforme Soares (2020, p.27), tais ações podem ser compreendidas à luz do conceito de letramento, concebido como:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, para informar ou informar-se,

para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se [...] sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Manifestando, nessa ótica, uma prática social intrinsecamente conectada a alfabetização², entendida em sua dimensão plural, sob a perspectiva dos letramentos, que segundo Soares (2020), permite aos sujeitos o desenvolvimentos de saberes que transcendem os processos de codificação e decodificação da língua escrita. Tratando-se, portanto, de uma apropriação que viabiliza a construção funcional de sentidos vinculados à realidade social, econômica, política e cultural das estudantes, aspectos que podem ser percebidos nos seguintes depoimentos:

Assim, no dia a dia, uma coisa nova que eu consigo é anotar receita. Eu testava e fazia de cabeça, vendo pelo celular com o que precisa, fica completo. (Autonomia, 2025).

Sim! Serviço de Saúde. Para ler o nome do remédio. Anoto o horário e não esqueço de tomar todo dia. (Persistência, 2025).

Copiar o que quero comprar no mercado, na feira, padaria. (Coragem 2025).

Desse modo, observa-se que mesmo nas tarefas mais simples do cotidiano, o auxílio proporcionado pelo exercício dos letramentos, permite com que as estudantes utilizem a leitura e a escrita em situações da vida real, desempenhando um papel primordial em suas trajetórias. Ao seguir receitas, identificar corretamente medicações, interpretar informações e reconhecer os produtos que pretendem adquirir, essas educandas mobilizam conhecimentos, que associados a alfabetização, resultam no desenvolvimento de habilidades voltadas à interpretação da realidade, de maneira fundamentada.

Nessa dimensão, a tecnologia apresenta-se como uma aliada, favorecendo a participação ativa das idosas em experiências relevantes, proporcionando acessibilidade a serviços essenciais, interações com familiares, bem como o acesso a informações úteis para o dia a dia, alinhando-se aos relatos abaixo:

Para mim, tecnologia! Gosto de usar o celular para assistir os vídeos do Youtube e estudar, fazer as tarefas que a professora passa. (Coragem, 2025).

² Nos termos propostos por Soares (2020) a alfabetização pode ser designada como a apropriação de um conjunto de técnicas e procedimentos necessários para a prática da leitura e da escrita, abrangendo o domínio do sistema da escrita alfabética, normas ortográficas e habilidades motoras de uso de instrumentos da escrita, compreendendo, uma prática distinta, mas que interliga-se diretamente ao letramento.

Na sala dos computadores (Sala Google) a gente mexe com tecnologia! No celular também! Eu uso WhatsApp, Uber, vejo as notícias. O que não sei, o marido ajuda. (Dignidade, 2025)

Diante desse cenário, Cunha, Barros e Oliveira (2025, p.9) mencionam que “a tecnologia, mais do que um recurso pedagógico, torna-se uma ponte para que esses indivíduos possam participar ativamente da vida social, política e econômica”, assegurando as alunas o sentimento de pertencimento, frente a uma sociedade cada vez mais intermediada pela tecnologia. Assim, sua incorporação na conjuntura da EJA, possibilita tanto a sistematização de novas aprendizagens quanto modos de posicionamentos consistentes na esfera social.

Ademais, as vivências com a turma e o contato com as práticas pedagógicas expressaram de modo global a inserção participativa das idosas em diferentes práticas sociais, fazendo-se verificáveis em processos educativos, a exemplo de reflexões críticas sobre atividades da vida cotidiana, o ensino contextualizado da matemática e a educação mediada por recursos digitais, a qual, na ótica de Cunha, Barros e Oliveira (2025, p.16) “não se limita a garantir o acesso à internet, mas envolve o desenvolvimento de uma compreensão profunda das ferramentas e das possibilidades que as tecnologias oferecem”, afirmando nesse patamar, que o acesso aos múltiplos conhecimentos configura-se como um alicerce que favorece a interlocução ativa com o mundo contemporâneo.

Assim, por meio de iniciativas educacionais que englobam o letramento em uma perspectiva funcional, as educandas, ao dialogarem de forma engajada com os desafios da contemporaneidade, passam a usufruir de aprendizagens significativas do sistema alfabético. As quais, de acordo com Soares (2020) rompem com a concepção exclusivamente tradicional, centrada apenas na transmissão de conteúdos, oferecendo desde então experiências diversificadas que envolvem diferentes gêneros textuais.

Dessa forma, promove-se o desenvolvimento de práticas voltadas ao uso social da escrita, permitindo que as educandas apliquem essas competências em situações reais, a seu favor, que vão desde o emprego intencional da leitura e da escrita de forma utilitária, interpretar textos e informações, emitir decisões, fazer planejamentos, até a operacionalização de componentes tecnológicos, tornando viável a interação em diferentes espaços virtuais. Demonstrando que em sua multiplicidade, os processos educativos, sucedidos no panorama da EJA influenciam de forma marcante a participação das alunas idosas em contextos diferenciados condizentes a práticas sociais.

4.3 Protagonismo das pessoas idosas no âmbito da EJA

Pensar o protagonismo das pessoas idosas, no panorama da EJA, implica o reconhecimento de suas trajetórias de vida, experiências acumuladas e saberes prévios enquanto elementos constitutivos do processo educativo. Nessa circunstância, em concordância com o objetivo em questão, almeja-se averiguar como os idosos se percebem enquanto protagonistas de seus percursos educacionais, assinalando os mecanismos que colaboram para esse quesito, dentro da esfera que abrange a própria educação.

No decorrer dessa jornada, mediada pelas aprendizagens na EJA, o protagonismo das pessoas idosas manifesta-se através da possibilidade de assumirem uma postura mais reflexiva e participativa, por intermédio da construção de novos conhecimentos, com o propósito de fortalecerem o exercício da cidadania e a intervenção responsável diante da realidade social. Para que esse projeto seja efetivado, torna-se imprescindível a implementação de ações que promovam o acolhimento e considerem as necessidades específicos desse público, conforme explicitado nos relatos abaixo:

Por exemplo, a escola poderia escutar mais os alunos, atividades extra classe, de passeio, são interessantes. (Empatia, 2025).

Dar mais atenção, tem muitos idosos. (Autonomia, 2025).

Era para a gente trabalhar aqui na escola vários temas do dia a dia! Para que eu pudesse usar em casa, de forma prática. (Resiliência, 2025).

Colocar a gente para ler mais, a questão da leitura seria muito importante! (Coragem, 2025).

Os depoimentos enfatizam a importância da incorporação de medidas que assegurem a maior atenção e o respeito às demandas das idosas, bem como a mediação dialógica alinhadas às suas experiências, enquanto princípios estruturantes para a consolidação de autonomia na EJA. Fundamentando-se, segundo Freire (1987), a partir de uma educação pautada no diálogo, na escuta e na relação horizontal entre educador e educandos, para que os saberes sejam estruturados coletivamente, a partir da leitura crítica do contexto sociocultural que as cerca.

Dessa maneira, os mecanismos que colaboram para o protagonismo das pessoas idosas na EJA legitimam-se, sobretudo, na criação de condições concretas de inclusão, reconhecimento e valorização, consentindo com que os idosos tenham voz ativa no processo de formação educacional, reflitam sobre seus avanços e identifiquem desafios existentes no

trajeto de suas aprendizagens. Reconhecendo, a partir dessa conjuntura, que a EJA assume um papel social de amplitude, como destacam Cunha, Barros e Oliveira (2025, p. 16) “a EJA tem o potencial de ser uma ponte para a inclusão social da terceira idade, oferecendo aos idosos não apenas o resgate de um direito educacional, mas também uma oportunidade para se manterem ativos e conectados com a sociedade”, despertando nesse público o sentimento de protagonismo, para que se reconheçam enquanto sujeitos capazes, com potencialidades em permanente construção, questões evidentes nas declarações a seguir:

Eu me vejo importante, sim! Quando eu estudo consigo ver que eu tenho condição! Mesmo com a idade que eu tenho. (Persistência, 2025).

Sim, a parte da independência. Eu não dependo mais dos outros pra resolver tudo! Isso me faz sentir forte. (Sensibilidade, 2025).

As narrativas das participantes revelam que o protagonismo não se manifesta apenas em grandes feitos, mas nas conquistas cotidianas que ressignificam suas próprias percepções, salientando que a possibilidade de estudar e perceber-se capaz, apesar da idade, rompe com estigmas historicamente atribuídos ao segmento idoso da população, sobretudo as pessoas que compõem a EJA. Nessa perspectiva, a autonomia constituída a partir de ações essenciais do cotidiano, representa um marco simbólico de emancipação e fortalecimento identitário, na medida em que, segundo Cunha, Barros e Oliveira (2025, p. 12) “a EJA não é apenas uma oportunidade de aprender, mas de reconstruir a vida e criar horizontes, independentemente da idade”.

Apesar disso, durante o acompanhamento sistemático da turma, verificou-se nitidamente que algumas das participantes interpretavam a escola como um território desvinculado de suas realidades sociais, situação eventualmente ocasionada por anos de exclusão e restrições historicamente impostas pela sociedade. Em função dessa realidade, Cunha, Barros e Oliveira (2025) reforçam que muitos alunos da EJA enfrentam o medo da rejeição, a vergonha por não ter concluído os estudos anteriormente, e insegurança quanto à sua capacidade de aprender novamente, porém, aos poucos percebem que a aprendizagem condiz a uma possibilidade real, construída aos poucos, e, que cada avanço, por menor que pareça, tem significado profundo em suas trajetórias, tal como sinaliza o depoimento abaixo:

Sei que eu consigo. Eu pensava que a escola não era pra mim, mas, com calma, eu aprendo, estou conseguindo me desenvolver e crescer! Estou confiante! (Coragem, 2025).

Esse reconhecimento, no que se refere a autonomia de aprendizagem, evidencia que as participantes, ao receberem estímulos educacionais e o suporte apropriado, passam a desempenhar um papel ativo diante no processo formativo. Concretizando a interpretação de que a educação faz parte de um direito indispensável, que deve ser colocado em prática, sob condições adequadas, e efetivamente exercido, em qualquer momento da vida.

Convém destacar ainda que, por meio das experiências e registros obtidos junto ao grupo observado, constatou-se que a presença da educação colaborativa permeia a dinâmica da turma, revelada pelo apoio mútuo entre as participantes, o compartilhamento de informações, opiniões e estratégias de aprendizagem compartilhada. A referida interação contribui para a criação de um ambiente pautado na integração, no qual os desafios e dificuldades individuais podem ser superados coletivamente, oportunizando a participação de todas as envolvidas, assim como o fortalecimento do protagonismo de cada educanda, em uma relação de reciprocidade.

Nesse sentido, a formalização do protagonismo no panorama da EJA, apresenta-se por intermédio do comprometimento que as estudantes idosas detêm em relação as suas trajetórias educativas, decorrente da combinação entre estímulos adequados, apoio dos educadores e a valorização de suas experiências de vida. Desse modo, constata-se que as educandas exercem autonomia sobre seus percursos formativos, direcionando suas ações com independência e construindo novas perspectivas de desenvolvimento pessoal e social.

4.4 Retomada da escolarização na EJA e projeções de futuro

A reinserção de pessoas idosas no sistema educacional demonstra que a longevidade, aliada ao acesso à educação, potencializam novas perspectivas de atuação e favorecem a construção de uma vida mais consciente e participativa. Diante desse cenário, em consonância com o objetivo aqui delineado, almeja-se conhecer os motivos pelos quais os idosos retornam às salas de aula da Educação de Jovens e adultos, após anos distantes da educação formal, com vistas a identificar as reais motivações e as expectativas que almejam no tocante ao futuro

Nessa composição, Rabelo e Silva (2011, p. 72) afirmam que “a matrícula de idosos na EJA muitas vezes é motivada por interesses pessoais, como aprender a ler, escrever e elevar a autoestima”, evidenciando que o retorno à escola oportuniza a esse público um espaço de diálogo, escuta e troca de saberes, no qual esses sujeitos detêm o poder de reafirmar, com maior autonomia, seu lugar na sociedade.

Em consonância com esse entendimento, que remete ao retorno dos idosos no percurso da educação, Serra e Furtado (2016, p. 156) ressaltam que esse processo ocorre “em função de melhorar a qualidade de vida, para ganhar autonomia, aprendendo a ler e escrever para ser independente [...] ajudando inclusive no acompanhamento dos estudos dos filhos e netos e aos poucos construir sua cidadania”, atestando que a garantia do direito à educação, nessa etapa da vida, firma-se como instrumento capaz de minimizar situações de dependência, bem como a apropriação de informações com maior discernimento, para que possam se posicionar de maneira mais criteriosa, diante de questões que incidem diretamente sobre suas vidas.

Nesse cenário, o retorno a sala de aula revela-se como uma experiência permeada por redescobertas, certificando a dimensão positiva desse movimento na trajetória das alunas, especialmente pela valorização da oportunidade de novas aprendizagens e da reestruturação de suas jornadas, como podem ser observadas nas falas a seguir:

Essa volta para a escola está sendo muito melhor. Foi uma escolha positiva! Eu não falava, era mais tímida, gaguejava. hoje consigo aprender mais e fazer coisas sozinhas que eu não fazia antigamente (Autonomia, 2025).

Foi uma boa escolha voltar aos estudos! Pela noite é muito bom! Agora consigo falar melhor, me expressar no dia a dia com as pessoas, me comunicar dentro de sala de aula. (Coragem, 2025).

Mudei meu comportamento, em tratar melhor as pessoas! Hoje sei conversar e escutar, sou uma pessoa mais atenta. Lá atrás eu aprendi muito, mas foi com os outros e com o trabalho. Hoje eu falo sobre tudo, agradeço isso à escola e aos professores que têm me ajudado bastante! (Persistência, 2025).

A partir dos depoimentos das estudantes, compreende-se que o prosseguimento da escolarização resultou em uma segurança nitidamente maior quanto às habilidades de comunicação, refletindo em conquistas que transcendem o domínio da leitura e da escrita, viabilizando a segurança necessária para que se expressem com mais consistência em diferentes contextos sociais. Além disso, a continuidade no percurso formativo tende a favorecer o incremento da autoconfiança, o aprimoramento das práticas de leitura e escrita, o desenvolvimento de competências digitais e a capacidade de reivindicar seus direitos, componentes observados no decorrer das vivências acompanhadas. (Serra; Furtado, 2016).

Ademais, verifica-se que essas conquistas produzem impactos representativos no cotidiano, promovendo transformações relevantes nas dimensões pessoais, familiares e comunitárias. Assim, o progresso pertinente as ações das alunas, resultante da escolarização, redimensiona suas relações sociais e fortalece seu protagonismo nos diferentes espaços em que estão presentes, como pode ser percebido nos depoimentos abaixo:

Hoje consigo fazer as coisas melhor sozinha! Um exemplo, organizar as tarefas da semana, mexer no celular, questões do dia a dia que eu não conseguia fazer antes e hoje consigo. (Empatia, 2025).

Agora eu tenho mais facilidade para ir ao supermercado. Ficou mais fácil de ver qual é o produto e saber o seu valor. (Resiliência, 2025).

Ficou melhor, hoje consigo ver um papel de água e saber do que se trata e qual o valor para pagar. (Dignidade, 2025).

Com base nesse contexto, constata-se os impactos expressivos ocasionados pela educação, condizentes a organização das tarefas domésticas, identificação de bens de consumo e gestão das finanças, comprovando que essas mulheres, idosas, provenientes da EJA, percebem-se aptas para intervir, de modo responsável, nas dinâmicas sociais contemporâneas. Ainda de acordo com as experiências relatadas, um ponto de destaque no cotidiano das alunas refere-se ao uso do transporte público, cuja compreensão sobre linhas e rotas passou a ser melhor reconhecida, contribuindo efetivamente para a segurança e o planejamento de seus deslocamentos no decorrer do dia, assim como pontuam as declarações em questão:

Estou mais segura com os transportes! Quando eu trabalhava, ficava decorando as placas dos ônibus, hoje está mais fácil. (Sensibilidade, 2025).

O conhecimento sobre os ônibus que eu quero pegar, hoje em dia sei melhor, tenho uma noção muito mais ampla. (Coragem, 2025).

Eu consigo andar só, apanhar qualquer ônibus, pelo número eu sei para onde eu vou! (Autonomia, 2025).

Aprendi a pegar ônibus, agora é uma tarefa fácil para mim, pois consigo saber o local para onde ele vai! (Empatia, 2025).

A partir dos aspectos observados, nota-se que a familiaridade com os transportes públicos, bem como a compreensão de serviços básicos presentes nas dinâmicas diárias, sinalizam a ampliação da autonomia, consolidando-se enquanto competências essenciais para uma vida mais organizada e independente. Apesar disso, existem vertentes que podem ser potencializados, considerando que essas estudantes já dispõem das noções globais em torno da leitura, escrita e do letramento, sobretudo pelas especificações de um grupo formado por pessoas idosas, como indicam os dados coletados:

A professora poderia falar de uma forma mais calma, escrever com letras maiores e usar mais imagens, pois vai passando a idade e a gente vai ficando com dificuldades de enxergar, eu mesma sofro! Por isso que eu fico mais na frente para poder enxergar melhor. (Dignidade, 2025).

Falar mais alto, sem pressa, seria algo para melhorar, pois às vezes a gente chega tão cansada, assim facilitaria tanto para a gente aprender, ter mais acolhimento! (Persistência, 2025).

No contexto da EJA, a atenção sensível dos professores, diante da realidade existencial dos alunos, configura-se como elemento imprescindível para assegurar a efetividade do processo educativo, nessa perspectiva, torna-se fundamental que o educador reconheça as limitações e demandas específicas de cada estudante, ajustando abordagens e metodologias pedagógicas de modo a contemplar essas particularidades. Em articulação com essas considerações, Rabelo e Silva (2011, p. 72) mencionam que “o educador deve trabalhar uma educação inclusiva, que apresente a reformulação e a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem pautadas na formação integral do indivíduo”, ressaltando a importância de práticas educacionais que possibilitem tanto a aprendizagem dos variados conteúdos, bem como a valorização das experiências de vida de cada indivíduo.

Em conformidade com essa perspectiva, torna-se imprescindível compreender, segundo Freire (1987, p. 40), que o processo educativo deve partir de uma “educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo” a qual caracteriza-se por um ato constante de compreensão crítica da realidade, principalmente no caso das estudantes idosas da EJA, oportunizando a aquisição de conteúdos formais, tal como a construção de conhecimentos significativos que se relacionem, de modo eficiente, com suas experiências ao longo da vida.

Assim, com base em uma fundamentação de aprendizagens contextualizadas, as estudantes da EJA podem planejar projeções futuras, orientadas pelas próprias vivências e pelos conhecimentos conquistados no decorrer do trajeto educativo. Além disso, a aprendizagem prática e contextual, intensifica a autoestima e a otimização da perspectiva crítica, consentindo que as alunas enfrentem desafios cotidianos, aproveitem oportunidades que promovam seu desenvolvimento integral e vislumbrem diferentes caminhos de atuação, fatos perceptíveis nos correntes depoimentos:

Primeiro de tudo, quero terminar o Ensino Fundamental e depois o Médio! Espero ler um pouco melhor, pois já consigo escrever muitas coisas. Gosto de português e matemática e sei fazer todas as contas que a professora passa no quadro. Se eu me esforçar, posso fazer uma universidade nessa área. (Coragem, 2025).

Eu quero estudar bastante para ser Enfermeira, não sei se na minha idade eu ainda consigo! Mas quero trabalhar em um hospital, para ajudar a manter a saúde das pessoas. (Autonomia, 2025).

Meu objetivo principal é realmente conseguir ler e escrever bem, tenho netos e quero ensinar as tarefas de casa, apoiar no que for possível! Meu sonho é ser professora, vamos ver se eu consigo realizar! (Empatia, 2025).

Apesar dos desafios enfrentados ao longo de seus itinerários, essas estudantes demonstram perspectivas evidentes em relação ao futuro, enfatizando que a idade não constitui um obstáculo para a aprendizagem, tal como para a concretização de seus objetivos de vida, independentemente do grau de complexidade. Articulando, por conseguinte, ao pensamento de Coura, Eiterer e Soares (2023, p. 300), ao afirmarem que é necessário “uma educação para pessoas idosas que lhes proporcione mais confiança neles mesmos, elevando, assim, sua autoestima, seu sentimento de pertencimento social, além de propiciar a ampliação de seus olhares e as oportunidades de vivenciarem novas experiências”, legitimando a importância da EJA, enquanto espaço favorável para construção de novos caminhos.

Frente a essa realidade, a retomada dos estudos na fase idosa, representa para as alunas da EJA, uma manifestação legítima de resistência diante das desigualdades históricas que atravessaram suas trajetórias educacionais. Ao ocuparem os bancos escolares, essas mulheres enfatizam que o ingresso na escola precisa estar vinculado ao êxito da permanência, condição indispensável para a consolidação do direito educacional, o qual deve ser garantido de maneira equitativa, conforme as especificidades das participantes da pesquisa, contemplando dimensões socialmente negligenciadas, como as relações de gênero, exigências particulares do envelhecimento, desigualdades étnico-raciais, elementos que culminaram no abandono escolar na infância e as demandas decorrentes da conciliação entre trabalho e estudo após os sessenta anos.

Diante do exposto, compreende-se que a motivação do retorno dessas mulheres à EJA consolida-se como a expressão de motivações profundas que articulam o desejo de autonomia, a busca por reconhecimento social, a necessidade de superação de limitações históricas e a projeção de novos horizontes para o futuro. Nessa condição infere-se que a escola representa uma oportunidade de reconstruir trajetórias interrompidas, fortalecer a autoestima, ampliar a participação social e reafirmar a estruturação do direito à educação, de forma satisfatória, na referida fase da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou refletir sobre o protagonismo das pessoas idosas no âmbito da educação destinada a jovens, adultos e idosos, considerando os desafios, as expectativas e as eventuais contribuições que essa modalidade educacional proporciona àqueles que retomam o processo de escolarização em etapas mais avançadas da vida. Ao longo da investigação, procurou-se compreender as trajetórias formativas das participantes, identificar as colaborações educacionais promovidas pela EJA, analisar as possibilidades de participação em práticas sociais e reconhecer as motivações que conduzem o retorno ao ambiente educacional.

A partir do diálogo entre o referencial teórico e os dados produzidos no campo empírico, foi possível constatar que a EJA se configura como um espaço educativo significativo para a população idosa, contribuindo de modo eficaz, para o desenvolvimento de conhecimentos escolares, assim como para o fortalecimento da autonomia, da autoestima e do estabelecimento de novas relações sociais. Dessa maneira, os resultados evidenciaram que o acesso à educação formal favorece a ampliação das habilidades de leitura e escrita, permitindo com que as educandas participem de forma mais ativa em diferentes situações do cotidiano, tais como a compreensão de informações, a realização de tarefas práticas e o exercício da cidadania.

As narrativas apresentadas pelas participantes demonstraram ainda que o retorno à escola relaciona-se a múltiplos fatores, entre os quais se destacam o desejo de aprender, a busca por reconhecimento social e a superação de limitações historicamente impostas. Muitas dessas mulheres tiveram seus percursos educacionais interrompidos na infância devido a condições socioeconômicas adversas, inserção precoce no mundo do trabalho e responsabilidades familiares. Nessas condições, a retomada dos estudos representa uma oportunidade sólida de acesso ao conhecimento sistematizado, tão como um movimento de ressignificação de suas próprias histórias.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se à dimensão social do processo educativo vivenciado no ambiente escolar. As interações estabelecidas entre educandas e educadores constituem um importante fator de incentivo à permanência, promovendo um espaço favorável para cooperação, troca de experiências e fortalecimento coletivo. No dado contexto, a convivência em sala de aula possibilita o compartilhamento de saberes construídos ao longo da vida, permitindo que as estudantes reconheçam o valor de suas experiências e se percebam como agentes ativas em torno do aprendizado.

Além disso, os dados analisados indicaram que a participação na EJA contribui para a ampliação das perspectivas das educandas. Mesmo diante dos desafios inerentes após longos períodos de afastamento da educação formal, as participantes demonstraram expectativas positivas em relação à continuidade de seus estudos e ao alcance de novos objetivos pessoais, evidenciando que o ensino, quando fundamentado em práticas dialógicas e contextualizadas, estimula a construção de novos projetos, e, ressalta a concepção da aprendizagem como um direito contínuo, que se estende por todas as etapas da existência humana.

Contudo, apesar dos avanços observados, torna-se necessário destacar que a consolidação de uma educação efetivamente inclusiva para a população idosa exige a continuidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem as características, necessidades e demandas desses sujeitos. Diante desse cenário, configura-se primordial que ocorra o desenvolvimento de propostas educativas que dialoguem com as vivências do público que compõe a EJA, respeitando seus ritmos de aprendizagens e valorizando os conhecimentos acumulados no decorrer de suas trajetórias.

Em termos gerais, compreende-se que a EJA não deve ser concebida meramente como um espaço de acesso tardio à escolarização, mas como um ambiente de formação integral, no qual diferentes dimensões da experiência humana podem ser reconhecidas e articuladas ao processo educativo. A valorização das histórias de vida, o estímulo à participação e a construção coletiva dos conhecimentos constituem elementos essenciais para que a escola se consolide como um local de acolhimento e desenvolvimento, sobretudo para o segmento idoso da população.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo possam auxiliar para a sistematização de debates acerca da presença da pessoa idosa no sistema educacional, incentivando novas investigações sobre o tema e fortalecendo iniciativas que promovam o acesso, a permanência e a valorização desses sujeitos no cotidiano escolar. Assim, ressalta-se a importância da educação como direito fundamental, capaz de promover transformações significativas na vida das pessoas e de reiterar que a aprendizagem é um processo permanente, possível e necessário em todas as fases da vida.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. (org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4ª ed. São Paulo: Autêntica, 2011. p. 19-50.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. Lisboa: edições, v. 70, 1977.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de julho de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. Estatuto da Pessoa Idosa. Lei nº 10.741/2003. Brasília 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm> Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, e nº 9.455, de 7 de abril de 1997. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm> Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>> Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA). Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>> Acesso em: 22 mar. 2026.

BRASIL. Ministério Dos Direitos Humanos e Cidadania. Crescimento da população idosa brasileira expõe urgência de políticas públicas para combater violações e desigualdades. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 28 jun. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/crescimento-da-populacao-idosa-brasileira-expoe-urgencia-de-politicas-publicas-para-combater-violacoes-e-desigualdades>>. Acesso em: 15 jan. 2026.

COSTA, Adriana Zakia; BRAGA, Fabiana Marini. Idosos na EJA: contribuições a partir do periódico psicologia: reflexão e crítica (de 2000 a 2012). **Revista Nupem**, v. 10, n. 20, p. 21-37, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/5561/3587>> Acesso em: 22 fev. 2026.

COURA, Isamara Grazielle Martins; EITERER, Carmem Lúcia; SOARES, Leôncio José Gomes. A EJA pelo olhar de estudantes idosos: as motivações para estudar nessa fase da vida. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 289–302, 2023. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65894>> Acesso em: 16 jan. 2026.

CUNHA, Adauto Nunes; BARROS, Adriana Aparecida; OLIVEIRA, Maria Aparecida Gonçalves. Tecnologia na terceira idade: a inclusão digital na educação para jovens e adultos. **Studies in Multidisciplinary Review**, v. 6, n. 1, 2025. Disponível em: <<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/smr/article/view/15002/8388>> Acesso em: 23 fev. 2026

CRUZ, Veida Allegra de Ribeiro; CRUZ, Neilton Castro da. Mulheres e EJA: Os desafios e as condições de ser mulher e estudante na educação de jovens e adultos. **Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 1, n. 2, p. 503-525, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/9609>> Acesso em: 21 dez. 2025.

EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline D'arc; COURA, Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 161-180, jun. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732014000100161&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 22 dez. 2025.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/24527/15729>> Acesso em: 22 jan. 2026.

FONSECA, Betânia Sena; CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto; COUTRIM, Rosa Maria. O idoso estudante e sua relação com os jovens na EJA. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 13, n. 1, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/18969/13841>> Acesso em: 21 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2022: pela primeira vez desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Rio de Janeiro: Agência de Notícias, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>.> Acesso em: 17 jan. 2026.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2022: número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos. Rio de Janeiro: Agência de Notícias, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos>.> Acesso em: 24 jan. 2026.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. Rio de Janeiro: Agência de Notícias, 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>.> Acesso em: 20 jan. 2026.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE mostra que um a cada quatro idosos trabalhava em 2024. Rio de Janeiro: Agência de Notícias, 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/45343-ibge-mostra-que-um-a-cada-quatro-idosos-trabalhava-em-2024>.> Acesso em: 30 jan. 2026

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Educação infantil cresce em 2023 e retoma patamar pré-pandemia. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 4 dez. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42083-educacao-infantil-cresce-em-2023-e-retoma-patamar-pre-pandemia>.> Acesso em: 25 jan. 2026.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pretos e pardos juntos são maioria entre concluintes do ensino médio. Brasília, DF: Inep, 19 nov. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/pretos-e-pardos-juntos-sao-maioria-entre-concluintes-do-ensino-medio>> . Acesso em: 18 jan. 2026.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saiba mais sobre o panorama das mulheres na educação básica. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica>> Acesso em: 11 jan. 2026.

LOPES, Ana Paula Neves; BURGARDT, Viviane Marcowicz. Idoso: um perfil de alunos na EJA e no mercado de trabalho. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, v. 18, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/RevEnvelhecer/article/view/21474/27660>> Acesso em: 12 jan. 2026.

MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giusti. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 02, p. 475-490, ago. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000200004&script=sci_abstract> Acesso em: 23 fev. 2026.

NASCIMENTO, Silas da Silva Freire; CARDOSO, Henrique Ribeiro; SOUZA, André Felipe Santos. Direito à educação e obstáculos na efetividade de políticas públicas para o combate à evasão escolar. **Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas**, v. 10, n. 2, 2024. Disponível em: <<https://www.indexlaw.org/index.php/revistadspp/article/view/10943/7455>> Acesso em: 25 jan. 2026.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em Revista*, p. 83-100, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 24 fev. 2026.

OLIVEIRA, Luciano; FERREIRA, Maria José de Rezende. A questão étnico-racial e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 2, n. 01, p. 77-86, 2012. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/4122/140416e299468c6f366ef74b68cbdf7e7c26.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2026.

PARDIM, Cristiane Matos Costa; CALADO, Moacyr Cerqueira. O Ensino da Matemática na EJA: um estudo sobre as dificuldades e desafios do professor. **Revista Ifes Ciência**, v. 2, n. 1, p. 98-123, 2016. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/253/227>> Acesso em: 23 fev. 2026

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**. Florianópolis/SC, v.1, n.1, p. 1-22, nov. 2012.

PAVINI, Daniela Penha Monteiro Brito. Contribuições da EJA para a constituição da história de vida de sujeitos alfabetizados e letrados. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-26082024-135840/>> Acesso em: 10 abr. 2026.

PEREIRA, Eliana Alves et al. A contribuição de John Dewey para a Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 3, n. 1, p. 154-161, 2009. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20190126012542id_/http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/38/37> Acesso em: 10 jan. 2026.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 64, n. 147, 2006. Disponível em: <<https://11nk.dev/vCU0D>> Acesso em 18 jan. 2026.

RABELO, Danilo; SILVA, Simone Rodrigues. A terceira idade no contexto das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (1988-2011). *Revista Polyphonia*, v. 22, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/sv/article/view/26663/15265>> Acesso em 15 fev. 2026.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 5 mar. 2026.

SERRA, Deuzimar Costa; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Os idosos na EJA: uma política de Educação inclusiva. *Olhar de professor*, v. 19, n. 2, p. 149-161, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/684/68459741003/68459741003.pdf>> Acesso em 20 fev. 2026.

SILVA, Valdiele. Os desafios da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) diante do envelhecimento populacional no Brasil: tema de redação. *Redação Online*, 16 set. 2025. Disponível em: <<https://www.redacaonline.com.br/blog/os-desafios-da-educacao-de-jovens-adultos-e-idosos-ejai-diante-do-envelhecimento-populacional-no-brasil-tema-de-redacao>> Acesso em: 17 mar. 2026.

SOARES, Magda. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. ISBN 978-65-55410-11-2. 352 p.

SOUSA, Everton Aparecido Moreira de. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. *Cadernos da Pedagogia*, v. 12, n. 23, p. 15-33, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, jan./dez. 2018. Disponível em: <<https://cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175/416>> Acesso em: 5 mar. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025: Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025. Disponível em: <<https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/capitulo-5-educacao-de-jovens-e-adultos.html>> Acesso em: 12 mar. 2026.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho; DE MORAES, Maria Cecília Sousa. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8321/6361>> Acesso em: 14 mar. 2026.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa intitulada: **O protagonismo da pessoa idosa no contexto da educação de jovens, adultos e idosos: desafios e expectativas**, está sendo desenvolvida por Leomarques de Araújo Alves, aluno do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora Quézia Vila Flor Furtado.

A presente pesquisa constitui-se com o propósito de compreender, a partir da participação dos próprios idosos, os desafios vivenciados e as expectativas construídas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Mesmo que não haja um benefício direto ao senhor(a), outras pessoas poderão ser beneficiadas. Solicitamos sua colaboração em responder nossa entrevista, como também sua permissão para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Esclarecemos que sua participação no Estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador.

De acordo com a resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, especificamente em seu inciso III – que dispõe dos Aspectos Éticos da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos: “a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida”.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá qualquer dano. A pesquisa estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Nesses termos, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa, assim como a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia
Pesquisador: Leomarques de Araújo Alves
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Quézia Vila Flor Furtado

Roteiro de Entrevista Semi-estruturada:**Bloco 1 – Caracterização Sociodemográfica**

1) Sexo de Nascimento:

Feminino () Masculino ()

2) Idade: _____

3) Raça/etnia:

() Branca () Parda () Negra () Amarela () Indígena

4) Naturalidade: _____

5) Estado Civil: _____

6) Ocupação Profissional: _____

7) Composição Familiar: _____

Bloco 2 – Vivências Socioeducacionais

1) Compreender quais são as contribuições que a Educação de Jovens e Adultos oportuniza aos idosos;

- Quais mudanças você percebe em sua vida após entrar na EJA? Você considera que essa foi uma boa escolha? Quais melhorias você poderia destacar?
- Você sente que sua comunicação melhorou desde que começou a estudar na EJA? De que maneira?
- Você percebe no dia a dia, uma maior facilidade para lidar com situações que envolvam leitura ou escrita? Por exemplo, nota diferenças na forma como compreende informações, mensagens ou documentos que lhes são apresentados?

2) Analisar a ocorrência de ações que possibilitam aos idosos a participação significativa em atividades diárias do contexto social;

- Como as atividades realizadas na escola têm contribuído para sua autonomia e independência? (Para que você consiga fazer as coisas sozinho(a), sem precisar de outras pessoas)?
- Você sente que se tornou mais seguro(a) para lidar com tarefas cotidianas (Transportes, serviços de saúde, supermercado, tecnologias) após retornar aos estudos?

3) Averiguar como os idosos se percebem enquanto protagonistas de seus percursos educacionais dentro da Educação de Jovens e Adultos;

- Existe algo que a escola poderia fazer para fortalecer ainda mais o seu papel enquanto personagem principal de sua própria educação?
- Quais ações poderiam colaborar para atender, de maneira satisfatória, as demandas dos idosos no contexto da EJA?
- O apoio da gestão, dos professores e colegas de classe se faz importante nesse processo educacional? Esse apoio te motiva a permanecer na escola para compartilhar experiências e desenvolver novos conhecimentos?

4) Conhecer os motivos pelos quais os idosos retornam às salas de aula da Educação de Jovens e adultos, após anos distantes da educação formal;

- Antes de ingressar na EJA, você teve oportunidades de frequentar a escola no período que compreende a infância ou outra fase posterior da vida?
- Como foi sua experiência escolar anterior? Em que etapa da escolarização você chegou antes de interromper os estudos?
- Quais fatores contribuíram para que você deixasse de frequentar a escola anteriormente?
- Atualmente, quais foram os motivos que influenciaram seu retorno ao ambiente escolar?
- Quais são os objetivos que você espera alcançar, por meio da educação, mediante o retorno à escola?
- Houve alguma dificuldade ou insegurança no processo de retorno à vida escolar?