

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCELO DANTE PEREIRA

**A educação de pessoas idosas na cidade de São Paulo: políticas e programas
educacionais em Ermelino Matarazzo**

SÃO PAULO
2023

MARCELO DANTE PEREIRA

A educação de pessoas idosas na cidade de São Paulo: políticas e programas educacionais em Ermelino Matarazzo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro.

SÃO PAULO
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

P436e Pereira, Marcelo Dante
A educação de pessoas idosas na cidade de São Paulo: - políticas e programas educacionais em Ermelino Matarazzo / Marcelo Dante Pereira; orientadora Maria Clara Di Pierro. -- São Paulo, 2023.
248 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Educação permanente. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Educação na terceira idade. 4. São Paulo (Município). I. Di Pierro, Maria Clara, orient. II. Título.

PEREIRA, M. D. **A educação de pessoas idosas na cidade de São Paulo:** políticas e programas educacionais em Ermelino Matarazzo. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovado em :

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Elie George Ghanem

Instituição: FEUSP

Julgamento:

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares

Instituição: FAE-UFMG

Julgamento:

Profª. Dra. Paola Andressa Scortegagna

Instituição: DEPED/UEPG

Julgamento:

Profª. Dra. Sandra Fernandes Leite

Instituição: FE/UNICAMP

Julgamento:

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

à minha esposa Luciana,
por todas as vivências compartilhadas
e pela paciência durante o período da escrita da tese.

à minha mãe,
pela inspiração que é para mim
e por sempre incentivar a minha formação acadêmica.

ao meu pai,
pelos conselhos, pelas palavras serenas e de motivação
e por todo apoio e compreensão neste período.

à minha tia Maria José,
ao meu avô Plínio,
e aos meus tios José Maria e Irineu,
que infelizmente faleceram enquanto eu escrevia a tese,
mas que sempre me apoiaram ao longo da vida
e também fazem parte desta conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, à minha orientadora, a professora Maria Clara Di Pierro, que esteve presente em todas as etapas do meu Doutorado e que me apoiou, incentivou e orientou nos momentos mais difíceis ao longo dos cinco anos e meio de trabalho. Foram muitas as aprendizagens que tive como aluno na disciplina da Pós-Graduação e como monitor em três disciplinas da Graduação, sendo sempre inspirador vê-la conduzir as aulas com tamanho empenho e dedicação. Já como orientando, as aprendizagens foram ainda mais intensas e sempre me senti privilegiado por ter tido uma leitora tão atenta, detalhista e crítica das minhas produções. Todas as orientações, considerações e sugestões foram importantíssimas para a minha formação acadêmica, para a escrita da tese e para a realização do meu sonho em chegar até aqui.

Ainda me recordo quando tinha 9 anos, em 1995, e faltei à escola para assistir a defesa de mestrado da minha mãe no Programa de Pós-Graduação em Geografia da USP. Eu não entendi absolutamente nada, mas mantive-me quieto, concentrado e acompanhando a atividade na primeira fileira. O momento ficou guardado na memória e considero que foi muito significativo para as futuras decisões que eu viria tomar quando prestei o vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista, *Campus* Rio Claro; quando me inscrevi para fazer o Mestrado em Educação pela Universidade do Minho, em Braga, Portugal; e quando me candidatei à vaga de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP.

Ao longo destes anos sempre contei com o apoio incondicional dos meus pais, do meu irmão, dos meus familiares, e dos meus grandes amigos da época do Ensino Fundamental: André, Carlos, Gallo e Gabriel Heise. E no ciclo do doutorado tive o apoio diário e carinhoso de Luciana e de nossos três cãezinhos: Shiryu, Shaka e Teca.

Além deles, também tive a sorte de criar vínculos muito significativos nos meus percursos acadêmicos nas diferentes instituições de ensino superior que estudei. Neste sentido, reforço os agradecimentos aos amigos da graduação que ainda se fazem presentes no meu dia a dia, como Alberto, Vítor, Daniel, Silvio, Close Up e Eni; bem como agradeço as minhas alunas idosas do PEJA, que de certa forma me aproximaram do meu atual tema de pesquisa. E destaco, ainda, os agradecimentos sinceros à professora Maria Rosa Martins, que orientou o meu TCC.

Aproveito para agradecer todos os amigos da época do Mestrado e retribuo por aqui as vivências presenciais ou virtuais que ainda mantenho com Lucho, Conrado,

Dennão, Japa, Brenno e Edmara, e com as Professoras Rosanna Barros e Paula Guimarães, que sempre estiveram a me incentivar desde Portugal. Sem esquecer e deixar de agradecer todas as aprendizagens e ensinamento que tive com o Professor Licínio C. Lima, meu orientador de Mestrado.

Ainda que a Pandemia e o isolamento social tenham dificultado as interações durante o percurso no Doutorado, tive tempo de partilhar os perrengues estudantis nas disciplinas que fiz com Rita, Thais e Cláudia, e tive a oportunidade única de ser aluno de professoras que muito admiro e que estão presentes nas referências da minha tese, como a própria Professora Maria Clara, e como as professoras Marília Spósito, Meire Cachioni e Lesley Bartlett. Também agradeço aos demais orientandos da Professora Maria Clara, com os quais tive mais contato nas reuniões e aprendi com as devolutivas que deram dos meus textos, como Fernanda, Lilian, Flávia, Leonardo e Rita.

Dada a preservação da identidade dos participantes desta pesquisa, agradeço de forma não nominal aos gestores, professores e alunos do CIEJA Ermelino Matarazzo, da EE Ermelino Matarazzo, da EMEF Rosangela Rodrigues Vieira, e do MOVA/NCI Tereza Burgolin, e aos gestores e técnicos do CEJA, da Diretoria Leste 1, da DIEJA e da DRE Penha. Sou muito grato por terem me recebido em seus locais de trabalho e por terem compartilhado suas experiências de vida e suas reflexões e considerações sobre a EJA, enriquecendo substancialmente esta tese de Doutorado.

Agradeço à USP por ter me concedido as bolsas de docência vinculadas ao Programa de Formação de Professores, por dois semestres, e ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, por um semestre. E agradeço à UNIVESP por ter me concedido a bolsa Formação Didático-Pedagógica para Cursos na Modalidade à Distância.

O fato de ter cursado o Doutorado como aluno-trabalhador trouxe uma série de desafios para que eu conseguisse dar conta das atividades da pesquisa e das demandas de trabalho como professor, tornando tudo mais cansativo e angustiante. Mas também é inegável que fiz grandes amizades e vivi excelentes experiências exercendo a docência com Luciana, Kléber, Vitor, Rafa, Yamila, Solange, Cris, Boim, Vagner e Júlio na Faculdade Sumaré; com Will, Carla e Carol na UNIVESP; e com André, Christian, Lucilene, Ana Paula, Cíntia Magno, Cíntia Galelli, Leandro, Alberto, Maura, Everaldo, Maíra, Carol, Yasmin, Thiago, Poliana, Mauro e Renata no IFSP de Campos do Jordão. Sem deixar de agradecer as vivências que tive com os alunos destas instituições.

Por fim, agradeço ao Pe Ticão, *in memoriam*, por tudo que fez pela zona leste.

RESUMO

PEREIRA, M. D. **A educação de pessoas idosas na cidade de São Paulo: políticas e programas educacionais em Ermelino Matarazzo.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A pesquisa se inscreve no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e empreende estudo na educação de pessoas idosas no distrito de Ermelino Matarazzo, situado na zona leste do município de São Paulo. Motivada pela constatação dos dados demográficos e educacionais da Pesquisa Nacional por Domicílios (PNAD) de 2019 que confirmam a intensificação do envelhecimento populacional e que evidenciam o maior índice de analfabetismo e de baixa escolarização da população idosa, este trabalho objetiva evidenciar o papel assumido pelo Estado na promoção de políticas públicas voltadas para a educação das pessoas idosas, bem como identificar e analisar as principais lógicas político-pedagógicas de programas educacionais que os idosos podem acessar. A opção por um distrito periférico de São Paulo deve-se à compreensão de que a problemática de estudo se acentua na maior cidade da América Latina, já que a mesma abriga um grande número de pessoas idosas e possui uma história de desigualdade territorial que influencia a oferta educativa (CATELLI JR; DI PIERRO; GIROTTO, 2019). A metodologia qualitativa utilizada para compreender o fenômeno de estudo no contexto de sobreposição de desigualdades da periferia paulistana baseia-se no Estudo de Caso Comparativo proposto Bartlett e Vavrus (2017). Para tanto, foram selecionadas quatro unidades da EJA que atendem a população idosa em Ermelino Matarazzo, sendo uma escola estadual, uma escola municipal, um centro integrado de EJA, e uma unidade do Movimento de Alfabetização. Por se tratar de uma pesquisa multissituada e multiescalar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores, grupos focais com professores e entrevistas e aplicação de questionários com alunos idosos, totalizando uma amostra de 40 participantes. Os dados coletados foram organizados de acordo com a unidade temática prevista na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Os resultados indicam que as contribuições teóricas da Gerontologia e as legislações que tratam da educação de pessoas idosas são pouco conhecidas pelos profissionais das redes estadual e municipal de educação, e que as formações continuadas ofertadas por estas redes aos seus professores e gestores não abordaram a temática do envelhecimento. Os dados evidenciaram que na visão dos professores os alunos idosos são os mais frequentes e comprometidos, e que na visão dos alunos as formas de atendimento da EJA com abordagens pedagógicas mais diversificadas e com maior flexibilidade da carga horária atendem melhor as suas necessidades. Além disso, os conflitos geracionais relatados pelos alunos se mostraram mais recorrentes nas ofertas da EJA em que as metodologias são mais próximas à abordagem tradicional de ensino e em que os professores possuem condições de trabalho mais precárias. Concluiu-se que apesar do reconhecimento do direito à educação de pessoas idosas estar previsto em diferentes legislações, as especificidades educacionais deste grupo etário não têm sido contempladas na oferta pública restrita às oportunidades de alfabetização e de elevação da escolaridade, normalmente desenvolvida pela visão compensatória da EJA e pelo princípio de aceleração de estudos (DI PIERRO, 2017), sendo recomendável a produção de políticas públicas intersetoriais que constituam um sistema de Educação ao Longo da Vida para pessoas jovens, adultas e idosas.

Palavras-Chave: Educação permanente. Educação de jovens e adultos. Educação na terceira idade. São Paulo (Município).

ABSTRACT

PEREIRA, M. D. **The education of elderly people in the city of São Paulo: educational policies and programs in Ermelino Matarazzo.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

The research study the field of Adult Education (EA) and undertakes a study on the education of elderly people in the district of Ermelino Matarazzo, located in the east zone of the city of São Paulo. Motivated by the observation of demographic and educational data from the 2019 National Household Survey (PNAD) that confirm the intensification of population aging and that highlight the highest rate of illiteracy and low education among the elderly population, this research aims to highlight the role assumed by the State in promoting public policies aimed at the education of elderly people, as well as identifying and analyzing the main political-pedagogical logics of educational programs that elderly people can access. The option for a peripheral district of São Paulo is due to the understanding that a study problem is accentuated in the largest city in Latin America, as it is home to a large number of elderly people and has a history of territorial inequality that influences the educational offer (CATELLI JR; DI PIERRO; GIROTTO, 2019). A qualitative methodology used to understand the characteristics of the study in the context of overlapping inequalities in the outskirts of São Paulo is based on the Comparative Case Study proposed by Bartlett and Vavrus (2017). To this end, four EJA units that serve the elderly population in Ermelino Matarazzo were selected, being a State School, a Municipal School, an Integrated EJA Center, and a Literacy Movement Unit. To be a multi-sited and multi-scale research, semi-structured interviews were carried out with managers, focus groups with teachers and interviews and questionnaires with elderly students, totaling a sample of 40 participants. The data collected was organized according to the thematic unit provided for in the Content Analysis (BARDIN, 2009). The results indicate that the theoretical contributions of Gerontology and the legislation that deal with the education of elderly people are little known by professionals in state and municipal education networks, and that the continued training offered by these networks to their teachers and managers did not address the aging theme. The data showed that the teachers' view of elderly students is the most frequent and committed, and that the students' view of EJA's forms of service with more offered pedagogical approaches and greater flexibility in workload better meet their needs. Furthermore, the generational conflicts reported by students were more recurrent in EJA offers where the methodologies are closer to the traditional teaching approach and where teachers have more precarious working conditions. It is concluded that despite the recognition of the right to education for elderly people being provided for in different legislation, the educational specificities of this age group have not been included in the public offer restricted to opportunities for literacy and increased education, normally elaborated by the compensatory vision of EJA and the principle of acceleration studies (DI PIERRO, 2017). Therefore, it is recommended to produce intersectoral public policies that constitute a Permanent Education system for young people, adults and the elderly.

Key words: Lifelong Education. Adult Education. Education of the Third Age. São Paulo (Municipality).

LISTAS

Lista de Fotografias

Fotografia 1 - Escola do vilarejo de Nagoro com os bonecos	36
Fotografia 2 - O Beco do Hulk em Ermelino Matarazzo	115
Fotografia 3 - Praça Dona Neuza em Ermelino Matarazzo	116
Fotografia 4 - Capela de São Miguel Arcanjo	118
Fotografia 5 - Dependências da IRFM em Ermelino Matarazzo.....	124
Fotografia 6 - Acesso à área industrial de Ermelino Matarazzo.....	127
Fotografia 7 -Painel histórico de Ermelino Mataazzo	129
Fotografia 8 - Fachada da EE Ermelino Matarazzo.....	157
Fotografia 9- Fachada da EMEF Rosângela Rodrigues Vieira	169
Fotografia 10 - Fachada do CIEJA Ermelino Matarazzo	178
Fotografia 11 - Fachada do NCI Tereza Burgolin	190

Lista de Quadros

Quadro 1 - O Tamanho da amostra e a categorização dos participantes	31
Quadro 2 - Categorização de teses e dissertações com o tema Os idosos na EJA.	90
Quadro 3 - Categorização de teses e dissertações com o tema da UNATI	90
Quadro 4 - Categorização de artigos com o tema Educação popular e escolarização de idosos	99
Quadro 5 - Categorização de artigos com o tema da UNATI	99

Lista de Imagens

Imagem 1 - Mapa de Ermelino Matarazzo.....	135
Imagem 2 - Índice de envelhecimento da população do Município de São Paulo	147

Lista de Abreviatura e Siglas

ABAES	Agentes de Busca Ativa Escolar
AIUTA	Associação Internacional das Universidades da Terceira Idade
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e de Dissertações
BNH	Banco Nacional de Habitação
CDHU	Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico
CEE	Centro de Educação Especial
CEEJA	Centro Estaduais de Educação de Jovens e Adultos
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEMES	Centro Municipal de Ensino Supletivo
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEU	Centro de Educação Unificado
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CINC	Centro de Inclusão Educacional
CME	Conselho Municipal de Educação
CNDI	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica
COHAB	Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo
COBAP	Confederação Brasileira de Aposentados e Pensionistas
CONFINTEA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
COPEL	Coordenadoria Pedagógica
CPTM	Companhia Paulista de Trens Metropolitanos
DEMODO	Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado
DIAF	Divisão de Finanças
DIEJA	Divisão de Educação de Jovens e Adultos
DIEFEM	Divisão de Ensino Fundamental e Médio
DIPEP	Divisão Pedagógica
DICEU	Divisão do Centro Educacional Unificado

DRE	Diretoria Regional de Ensino
EACH	Escola de Artes e Ciências Humanas
EAD	Ensino a Distância
EE	Escola Estadual
EEFE	Escola de Educação Física e Esporte
EDUCERE	Associação de Educação e Assistência Social
ETEC	Escola Técnica Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IRFM	Indústrias Reunidas Fábricas Matarazzo
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
NCI	Núcleo de Convivência do Idoso
NETI	Núcleo de Estudos da Terceira Idade
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Professores Especialistas em Currículo
PEJA	Projeto de Educação de Jovens e Adultos
PEP	Programa de Educação nas Prisões
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNI	Política Nacional do Idoso

RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento
REIE	Revista de Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SAP	Secretaria da Administração Penitenciária
SBGG	Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMDHC	Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania
SAB	Sociedades de Amigos de Bairro
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS: QUESTÕES DEMOGRÁFICAS, SOCIAIS E POLÍTICAS.....	36
1.1. QUESTÕES DEMOGRÁFICAS SOBRE O ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA	36
1.1.1. Transições demográficas.....	38
1.1.2. Os idosos no Brasil	47
1.2. A VELHICE COMO CATEGORIA SOCIAL	56
1.3. O ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO E AS NOVAS QUESTÕES POLÍTICAS	60
1.3.1. O movimento social do idoso.....	60
1.3.2. O lugar da educação de pessoas idosas nas políticas públicas brasileiras	63
CAPÍTULO II - CONCEITOS TEÓRICO EDUCACIONAIS E GERONTOLÓGICOS E A REVISÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA ÁREA ENTRE 2014-2022	67
2.1. CONCEITOS EDUCACIONAIS E GERONTOLÓGICOS.....	67
2.1.1. Os conceitos internacionais e as concepções nacionais da EJA.....	67
2.1.2. A concepções e os modelos gerontológicos de educação	72
2.2. REVISÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA ÁREA 2014-2022.....	79
2.2.1. As análises das produções entre 2003 e 2013	81
2.2.2. O levantamento das produções acadêmicas no período de 2014-2022	85
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL DE ERMELINO MATARAZZO.....	113
3.1. A FORMAÇÃO DA CULTURA PERIFÉRICA NA CIDADE DE SÃO PAULO.....	114
3.1.1. A espacialização da ocupação periférica em São Paulo	118
3.1.2. A modernização industrial na várzea de Ermelino Matarazzo.....	122
3.1.3. A fragmentação da metrópole e a constituição da periferia.....	130
3.2. O CONTEXTO DE ERMELINO MATARAZZO.....	134
3.2.1. A região dos loteamentos.....	135
3.2.2. A região das ocupações.....	138
3.2.3. A região das construtoras.....	141

3.2.4. A condição intermediária de Ermelino Matarazzo na periferia	143
3.2.5. A composição demográfica de Ermelino Matarazzo.....	145
3.2.6. Os dados da EJA e a demanda potencial por educação de idosos	148
CAPÍTULO IV - CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE ERMELINO	
MATARAZZO	151
4.1. A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.....	151
4.1.1. O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).....	152
4.1.2. A Diretoria de Ensino Leste 1	154
4.1.3. A EE Ermelino Matarazzo	157
4.2. A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	162
4.2.1. A Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA).....	162
4.2.2. A Diretoria Regional de Ensino da Penha	165
4.2.3. A EMEF Profa. Rosângela Rodrigues Vieira	168
4.2.4. O CIEJA Ermelino Matarazzo	176
4.2.5. O MOVA.....	188
4.3. NOTAS SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES E DOS PARTICIPANTES	195
CAPÍTULO V - O ESTUDO COMPARATIVO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE ERMELINO	
MATARAZZO	197
5.1. O EIXO HORIZONTAL.....	197
5.1.1. As concepções gerontológicas e interações geracionais.....	197
5.1.2. As concepções e teorias educacionais	207
5.2. O EIXO VERTICAL	212
5.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	217
REFERÊNCIAS	225
APÊNDICES	237
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	237
APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS, GRUPO FOCAIS E QUESTIONÁRIOS APLICADOS COM GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS IDOSOS.....	242

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de doutorado se inscreve no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e empreende estudo sobre educação de pessoas idosas no município de São Paulo. O trabalho tem por objetivo evidenciar o papel assumido pelo Estado na promoção de políticas públicas voltadas para a educação das pessoas idosas, bem como identificar e analisar as principais lógicas político-pedagógicas de programas educacionais que os idosos podem aceder. O problema de pesquisa é decorrente da reflexão sobre o direito à educação, independentemente da idade, num contexto demográfico de intenso envelhecimento da população brasileira e num quadro estatístico educacional que evidencia que a população de pessoas idosas é a que concentra as maiores taxas de analfabetismo e de baixa escolarização.

De meados do século XX para os tempos atuais, o país tem revelado um acentuado processo de envelhecimento da população, haja visto que em 1940 a população brasileira era composta por cerca 41 milhões de habitantes, sendo que 70% das pessoas tinham menos de 30 anos e apenas 4% possuíam mais do que 60 anos, segundo os dados do primeiro Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 1950) em 1940.

Passados quase oitenta anos, os dados coletados pela Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (PNAD) de 2019, última pesquisa feita antes da pandemia da Covid 19, revelou que a população brasileira possuía 210,1 milhões de habitantes, sendo que destes 32,9 milhões eram pessoas idosas, o que representava 15,6% da população. A população total de idosos desta pesquisa demonstra um aumento considerável ao se comparar com os 14,3 milhões de idosos estimados pelo Censo de 2000, na virada do século, ao mesmo tempo em que as projeções indicam um aumento significativo da população de idosos para 2060, quando o país deverá ter cerca de 58 milhões de pessoas com mais de 60 anos.

Conforme se intensificava o processo de alteração da estrutura etária, novas preocupações e desafios sociais passaram a ser discutidos e determinados grupos da sociedade começam a reivindicar por direitos, fazendo com que o Estado se mobilizasse para atender, ou não, as pressões e demandas sociais (SOUZA, 2016). Por vezes, algumas instituições tendem a assumir o pioneirismo e protagonismo na busca por respostas às novas demandas, antes mesmo do tema se fazer presente nas políticas

públicas, tal como no caso do Serviço Social do Comércio (SESC) que, no início da década de 1960, começou a desenhar ações de socialização para idosos, e como no caso da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, em 1982, inaugurou a primeira Universidade da Terceira Idade¹ (UNATI) no país (CACHIONI *et. al.*, 2015).

Já em outras situações o Estado acaba atendendo as demandas populares e passa a assegurar os direitos por meio de legislações e políticas públicas. No caso da população idosa isso começou a acontecer após a Constituinte de 1987, quando organizações de aposentados e pensionistas, o SESC e associações de geriatria ou de gerontologia passaram a reivindicar por serviços das áreas da saúde, da assistência e da previdência social. Esse movimento obteve vitórias significativas como a inclusão da Seguridade Social na Constituição Federal de 1988 e a aprovação da Lei Federal n.º 8.842 de 04/01/1994, que instituiu a Política Nacional do Idoso (PNI), e da Lei Federal 10.741 de 01/10/2003 que consagrou o Estatuto da Pessoa Idosa (EPI)². As duas últimas legislações citadas se constituíram como um marco jurídico da defesa dos direitos das pessoas idosas no Brasil, contemplando pessoas que possuem idades iguais ou maiores que sessenta anos. Para além das questões relacionadas à assistência social, saúde, previdência social, habitação e justiça, ambas as legislações também possuem artigos específicos que buscam salvaguardar o direito à educação deste grupo etário.

Para além da PNI e do EPI, faz-se necessário identificar como as principais leis específicas da educação reconhecem este direito. No caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não há qualquer menção à palavra idoso, ou maiores de 60 anos, ou de Terceira Idade, levando a crer que o adulto idoso não escolarizado estaria inscrito regularmente na modalidade escolar da EJA, em iniciativas de alfabetização, elevação de escolaridade ou qualificação profissional ou em exames de certificação como qualquer pessoa com mais de 15 anos para o ensino fundamental e maior de 18 anos para o ensino médio.

Já no que diz respeito aos Planos Nacionais de Educação (PNE), enquanto o aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, previu o estímulo à participação de universidades e organizações não governamentais na promoção de ações para a terceira

¹ O modelo de Universidade da Terceira Idade, explicado em maiores detalhes nos próximos capítulos, pode aparecer sob diferentes denominações, e siglas, de acordo com as opções e concepções de cada instituição de ensino superior que o realiza no Brasil. O mais comum tende a ser Universidade Aberta à Terceira Idade, representado pela sigla UNATI.

² Destaca-se que a expressão Estatuto do Idoso, instituída pela Lei 10.741/03, foi alterada pela Lei 14.423 de 22/07/2022 que determinou a "substituição, em toda a Lei, das expressões 'idoso' e 'idosos' pelas expressões 'pessoa idosa' e 'pessoas idosas', respectivamente".

idade, o PNE em vigência, implementado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, destacou que as políticas públicas de EJA deveriam considerar as necessidades dos idosos como uma forma de erradicar o analfabetismo e garantir que esta população específica obtivesse acesso às tecnologias educacionais.

Além dos últimos PNE, deve-se destacar o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos e que explicitou os idosos como educandos da EJA em diversas partes do documento³, ainda que não tenha indicado qualquer tipo de inclusão/alteração da expressão. Pois, para Relator do Parecer, Carlos Roberto Jamil Curry, o "adulto é o ente humano já inteiramente crescido", e os idosos corresponderiam a "uma faixa etária sob a noção de adulto"(BRASIL, 2000, p. 8).

Tendo em vista a transição demográfica que vem intensificando o processo de envelhecimento da população e os marcos legais consagrados nas últimas décadas, é preciso averiguar as estatísticas que representam o analfabetismo e a baixa escolarização dos idosos no país. Dessa forma, procurou-se analisar os dados do Censo Demográfico de 2010 e da PNAD de 2018 para se observar as características demográficas e educacionais relacionadas à população maior de 15 anos, para se ter um retrato da EJA, e maior de 60 anos, para averiguar aspectos específicos da população idosa.

Nesse âmbito, foi possível perceber que o analfabetismo da população maior de 15 anos, estimada em 166,1 milhões, reduziu de 9,6% do Censo de 2010 para 6,8% para a PNAD 2018. A faixa etária que possuía a maior quantidade de analfabetos continuava a ser a de 60 anos ou mais, que continha 53% dos analfabetos do país. Dentro da própria população idosa, o número de analfabetos correspondia a 18,6%, sendo a faixa etária com a maior quantidade de analfabetos em seu grupo. Destes, 2,5 milhões eram homens e 3,4 milhões eram mulheres, cerca de 1,6 milhões eram brancos e 4,2 milhões eram negros, refletindo a discriminação de gênero e raça no acesso à educação no século passado. Estas relações também se fizeram sentir nos dados sobre anos de estudo, calculado em 9,5 anos em média para a população total e 6,4 anos para a população maior de 60 anos. Da população idosa, os homens possuíam 6,5 anos e as mulheres 6,4 anos de estudo, enquanto que os brancos tinham 7,7 anos e os negros 5,0 anos de estudo (IBGE, 2019).

³ As palavras idoso e idosos foram utilizadas por dez vezes ao longo do Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

O alto índice de analfabetismo e as baixas médias de anos de estudo dos adultos e idosos revelam um passado educacional marcado pela dificuldade do acesso e da permanência das crianças, adolescentes e jovens na escola, e pela oferta reduzida e descontínua da Educação de Jovens e Adultos no país. Ainda que as novas legislações de âmbito gerontológico e educacional busquem garantir o direito à educação dos idosos, se faz necessário observar como são desenhadas as propostas do poder público e como se dá o acesso, a gestão, e a garantia da qualidade educacional destas iniciativas. É neste contexto que se desenrola **a pergunta de partida da pesquisa**, que buscou saber como as políticas públicas e as ações educacionais procuram atender as demandas formativas das pessoas idosas.

Para se conseguir estudar empiricamente estas questões foi definido um território que funcionará como o ponto de referência geográfico da pesquisa. O primeiro recorte levado em conta neste processo de territorialização da pesquisa, foi a escolha da cidade de São Paulo, por entender que a mesma abriga um grande número de idosos e possui uma história de desigualdade territorial que influencia a oferta educativa (CATELLI JR; DI PIERRO; GIROTTO, 2019). A cidade de São Paulo foi organizada geograficamente numa relação hierarquizada entre centro-periferia na qual a expansão territorial esteve vinculada à especulação imobiliária fomentada pela ação governamental (ROLNIK; FRÚGOLI, 2001; SANTOS, 1990).

Assim, tendo em consideração a existência de escolas municipais e estaduais que ofertam a EJA em diferentes regiões de São Paulo, o segundo recorte consistiu em buscar no mapa da cidade a localização das iniciativas públicas de Universidade da Terceira Idade realizadas no município de São Paulo para depois buscar as escolas que ofertassem EJA nas respectivas regiões. De modo que foi possível identificar a Universidade da Terceira Idade da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) desenvolvida no distrito da Barra Funda, na zona oeste da cidade; a Universidade da Terceira Idade realizada pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) no distrito da Vila Mariana; e as Universidade da Terceira Idade da Universidade de São Paulo (USP), organizadas tanto no *Campus* Cidade Universitária, no distrito de Butantã, quanto no *Campus* Zona Leste, situado no distrito de Ermelino Matarazzo.

Tão logo foi efetuado este delineamento, percebeu-se que o último distrito citado era o que abrigava grandes diferenças frente aos outros três por se tratar de uma área periférica mais distante do centro de São Paulo e por possuir uma população mais

vulnerável do ponto de vista socioeconômico segundo os dados do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social⁴. A desigualdade social entre os distritos da cidade de São Paulo registra diferenças acintosas entre os dados demográficos e educacionais da população idosa. Os dados do Censo de 2010 indicavam que, enquanto em Ermelino Matarazzo a esperança de vida ao nascer era de 75 anos e cerca de 73,38% da população idosa residente no distrito possuía baixa escolarização; no distrito de Moema, localizado na zona sul a cerca de 25 quilômetros de distância, a expectativa de vida ao nascer era de 85 anos e apenas 15% da população idosa daquela época possuía baixa escolarização.

Estes números percentuais são potencializados se levar em consideração que Ermelino Matarazzo está situado na zona leste da cidade de São Paulo, a região mais populosa da cidade com cerca de 4,6 milhões de habitantes. Numa comparação hipotética, se a zona leste fosse um município, a sua população seria a terceira maior do país, ficando atrás apenas de São Paulo e do Rio de Janeiro, e se fosse um Estado Federativo teria a décima terceira maior população. A alta densidade demográfica da zona leste faz com que Ermelino Matarazzo, que não é dos distritos mais populosos da região, tenha sido recenseado em 113.615 habitantes⁵ em 2010.

A exposição dos dados de São Paulo e de Ermelino Matarazzo demonstra quão complexos são os desafios de implementação de políticas públicas e do desenvolvimento de programas educacionais no município, em especial os que a população idosa pode aceder. Além do modelo de Universidade da Terceira Idade ofertado pela Universidade de São Paulo, campus Zona Leste, intitulado USP60+, há em Ermelino Matarazzo, três Escolas Estaduais (EE) que oferecem a EJA Ensino Médio, e três formas de atendimento da Prefeitura de São Paulo para a EJA Ensino Fundamental, sendo elas uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que oferta a EJA Regular, um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), e três unidades do Movimento de Alfabetização (MOVA).

Assim, tendo em vista a definição da problemática, da pergunta de partida e do território escolhido, o **objetivo geral** da pesquisa foi evidenciar o papel assumido pelo Estado na promoção de políticas públicas voltadas para a educação das pessoas idosas,

⁴ Informação disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/atlas_socioassistencial_sp_2015.pdf. Acesso em 25/07/2019.

⁵ O site da prefeitura utilizou os dados disponibilizados pelo Censo de 2010.

bem como identificar e analisar as principais lógicas político-pedagógicas dos programas.

Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes **objetivos específicos**:

a) estudar o campo teórico já desenvolvido na área da educação de pessoas idosas através de autores nacionais e internacionais, bem como conhecer as orientações políticas internacionais para a educação de pessoas idosas;

b) analisar as políticas públicas que norteiam a educação de pessoas idosas na cidade de São Paulo;

c) mapear e conhecer as concepções político-pedagógicas das iniciativas educacionais desenvolvidas no Distrito de Ermelino Matarazzo;

d) identificar os perfis e as demandas por educação dos idosos que frequentam cada uma das ações estudadas.

Para alcançar os objetivos listados, esta tese de doutorado foi desenvolvida por meio de uma abordagem de aprofundamento teórico e de uma pesquisa empírica realizada em diferentes instituições educacionais que os idosos podem aceder. A parte teórica procurou, num primeiro momento, compreender o processo de envelhecimento da população mundial e brasileira por meio de referenciais teóricos da área da demografia como Thompson (1929), Notestein (1945), Patarra (1994), Berquó (1999), Brito (2008) e Alves (2014). A partir das constatações do atual processo de transição demográfica do Brasil, o envelhecimento da população passou a ser analisado por meio da categoria social de velhice e do surgimento e difusão do termo terceira idade (BOSI, 2010; DEBERT, 2012; PEIXOTO, 2007). Para então observar por meio da análise de políticas públicas (SOUZA, 2016) como este grupo etário passou a se mobilizar para garantir seus direitos na última fase da vida, incidindo numa análise das legislações educacionais aprovadas a partir da década de 1990 e que reconhecem as especificidades da população idosa.

Num segundo momento, a parte teórica da pesquisa buscou identificar os principais conceitos teóricos produzidos na área da Educação e da Gerontologia e perceber como os mesmos podem auxiliar no processo de interpretação da análise empírica. Dessa forma, no âmbito da educação foi explorado o conceito de educação ao longo da vida que vem sendo incorporado ao discurso político a nível nacional e internacional (GRIFFIN, 1999b; LIMA, 2007). Bem como buscou-se compreender as diferentes visões sobre a EJA no Brasil (DI PIERRO, 2017) e identificar a recorrência

da visão compensatória e escolarizada que prevalece na modalidade. Já no âmbito da Gerontologia, foi feito o estudo do conceito de Envelhecimento Ativo difundido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e das contribuições dos autores internacionais e nacionais da Gerontologia Educacional, como Peterson (1976), Swindell e Thompson (1995), e Neri e Cachioni (2004).

Após esta abordagem, foi proposto um estudo de revisão sistemática (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014) com o intuito de analisar as produções acadêmicas nacionais sobre a velhice e o envelhecimento pelo recorte temático da educação no Século XXI. Para tanto, partiu-se das contribuições do estudo de Oliveira (2013), que realizou uma revisão sistemática no tema nas dissertações e teses defendidas entre 2000 e 2011, e da pesquisa de Oliveira e Scortegagna (2016) que revisaram artigos publicados em periódicos e anais de eventos entre 2003 e 2013; para desenvolver um protocolo de pesquisa (TONDEUR *et. al.*, 2012) que pudesse organizar a revisão sistemática do pesquisa em artigos e em dissertações e teses publicados/defendidas entre 2014 e 2022.

Já a pesquisa empírica, inserida na área das Ciências Humanas, foi desenvolvida por meio de uma **metodologia** qualitativa com o intuito de compreender o fenômeno da educação de pessoas idosas na cidade de São Paulo, mais especificamente no distrito de Ermelino Matarazzo. Para tanto, optou-se pela escolha do **Estudo de Caso Comparativo** proposto por Bartlett e Vavrus (2017), que foi precedido de revisão bibliográfica, análise de dados estatísticos e documentos legais e de políticas educacionais. Considera-se que a abordagem comparativa do estudo de caso permitiu a análise compreensiva de políticas e programas educacionais tanto numa perspectiva horizontal, ao constatar como diferentes centros educativos localizados num mesmo território atendem as demandas educacionais da população idosa, quanto numa perspectiva vertical, atenta à análise multiescalar dos sistemas institucionais e educativos nos quais cada unidade local está inserida.

Segundo as autoras (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 17), a abordagem comparativa em pesquisas qualitativas se orienta pela análise do processo, diferindo-se da análise de variância das pesquisas quantitativas, de modo que se faz necessário considerar na pesquisa "as similaridades, as diferenças, e as possibilidades de vínculos entre lugares e hierarquias de poderes/ níveis que acontecem ao longo do tempo". Isso se expressa na perspectiva da comparação do estudo de caso por três eixos: o horizontal, o vertical e o transversal. A combinação dos eixos permite "abordar melhor como os

insights gerados em um estudo podem ser transferidos para outros casos", de modo a fortalecer a significância da pesquisa (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 15).

Especificamente sobre cada eixo, pode-se dizer com base na teorização das autoras que o eixo horizontal busca compreender como "políticas semelhantes se desdobram em locais distintos que são socialmente produzidos e complexamente conectados", enquanto que o eixo vertical permite examinar a interpretação e a implementação de políticas por atores posicionados em diferentes níveis de uma escala, bem como estudar as interações e conexões desenvolvidas entre os atores de distintos espaços hierarquizados. Por fim, o eixo transversal conecta os elementos horizontais uns aos outros e os vinculam às escalas verticais para estudar como o fenômeno mudou ao longo do tempo (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 91).

Por essa abordagem metodológica, o trabalho de inserção no campo empírico da pesquisa ocorre por meio de um "*design* emergente" (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 38) e processual ao invés da proposta de delimitação prevista nas abordagens mais tradicionais do estudo de caso. Ao se orientar por estes pressupostos, a presente pesquisa de doutorado buscou delinear geograficamente a área de investigação empírica a partir do programa de extensão universitária USP 60+ oferecido pela Escola de Artes e Ciência Humanas (EACH) da USP *Campus* Zona Leste⁶, dada a particularidade de ser a única unidade do modelo de universidade da terceira idade a ser desenvolvida por uma instituição pública de ensino superior na zona leste de São Paulo.

Esta característica espacial foi fundamental para que o pesquisador passasse a estudar o distrito de Ermelino Matarazzo no intuito de compreender a formação socioespacial e a organização da oferta escolar da região, e de identificar a composição demográfica recente e os índices de analfabetismo e baixa escolarização da população idosa do local. Após identificar as salas de aula da EJA em Ermelino Matarazzo pelos dados de matrículas do Censo Escolar, referentes ao ano de 2021, foi preciso fazer **a seleção das instituições a serem analisadas** na parte empírica da pesquisa, de modo a constituir um quadro de amostragem consistente da realidade estudada. Neste sentido, a primeira decisão tomada foi a de procurar por instituições escolares que ofertassem a EJA independentemente de pertencerem à rede estadual ou à rede municipal, ou de

⁶ Destaca-se que quando o programa foi criado institucionalmente na década de 1990 a denominação original era a de Universidade Aberta à Terceira Idade, mas, no ano de 2020, os responsáveis pelo programa optaram por alterar o nome para USP60+ por entenderem que seria uma expressão mais adequada e inclusiva de se referir ao público acima de sessenta anos de modo a evitar preconceitos e cargas negativas.

oferecerem o Ensino Médio ou o Ensino Fundamental. Pois, nesta pesquisa, a abordagem de comparação visa compreender como diferentes esferas do poder público, em regime de colaboração, produzem suas políticas e desenvolvem os seus programas na área da EJA e como as pessoas idosas de um dado território têm transitado por estas redes em busca do direito à educação.

Isto posto, a segunda decisão a ser tomada foi a de escolher qual unidade escolar de cada rede de ensino seria analisada na pesquisa por meio de critérios relacionados com o estudo de caracterização de Ermelino Matarazzo realizado no Capítulo 3, evitando-se escolher as instituições de ensino de maneira aleatória. No âmbito da rede estadual foram identificadas três escolas que possuem salas da EJA em Ermelino Matarazzo: a Escola Estadual (EE) Ermelino Matarazzo, a EE Francisco Mesquita Jornalista, e a EE Pedro de Alcântara Marcondes Machado. Em decorrência dos estudos realizados no *design* emergente, optou-se por escolher a EE Ermelino Matarazzo como unidade de análise devido ao fato de ser a segunda escola mais antiga do distrito e de ter atendido, num primeiro momento, a população residente no território dos “loteamentos antigos” (DANTAS, 2013), do bairro Jardim Belém, e, num segundo momento, os moradores do território das “ocupações”, da comunidade Nossa Senhora Aparecida – Santa Inês⁷. Além disso, esta escola está localizada a poucos metros da Paróquia São Francisco de Assis, liderada pelo Padre Ticão⁸ entre as décadas de 1980 e 2020.

Já para a rede municipal, houve um impasse inicial quanto à escolha da unidade de análise, pois a Secretaria Municipal de Educação (SME) desenvolve ao todo cinco formas de atendimento diferentes da EJA na cidade de São Paulo: a EJA Regular, a EJA Modular, o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), o Movimento de Alfabetização (MOVA), e o Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT), sendo que no distrito de Ermelino Matarazzo há duas formas de atendimento: o CIEJA e o MOVA. Somando-se a isso, há ainda a situação de uma EMEF que oferece a EJA pela forma de atendimento Regular no distrito de Cangaíba, vizinho a Ermelino Matarazzo. Esta EMEF está inserida no complexo predial de um Centro de Educação Unificado (CEU), situado a menos de cinquenta metros da divisa com o distrito de Ermelino Matarazzo. A proximidade ao distrito combinada com o fato de que esta

⁷ Cabe destacar que o terceiro capítulo da tese apresenta a formação socioespacial de Ermelino Matarazzo e caracteriza estas especificidades territoriais das diferentes regiões do distrito.

⁸ Signatário da Teologia da Libertação, o Padre Antônio Luis Marchioni (1953-2021), amplamente conhecido na região como Padre Ticão, foi um importante líder comunitário que participou ativamente da luta por habitação, educação, saúde e demais melhorias urbanas na Zona leste de São Paulo.

EMEF pertence a mesma Diretoria Regional de Ensino (DRE) que supervisiona as escolas de Ermelino Matarazzo favoreceu a inclusão da instituição na lista de possibilidades de escolha.

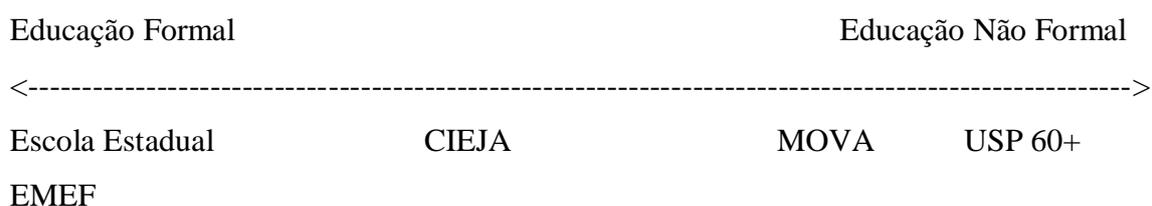
Mediante à dúvida de qual forma de atendimento da EJA escolher, optou-se por selecionar as três para a pesquisa empírica no intuito de se obter uma análise mais abrangente da atuação da rede municipal nesta modalidade de ensino. Assim, foram inclusos na grelha de análise a EMEF Rosângela Rodrigues Viera, que oferece a EJA Regular no período noturno, o CIEJA Ermelino Matarazzo que é um centro exclusivo de EJA que realiza as aulas nos turnos matutino e noturno, e uma sala do MOVA que acontece no horário vespertino nas dependências do Núcleo de Convivência do Idoso (NCI) Tereza Burgolin. Sobre a turma do MOVA escolhida, cabe destacar que ao todo foram identificadas 5 salas em diferentes locais de Ermelino Matarazzo pelo Censo Escolar de 2021 e que a escolha da unidade citada foi pelo fato de a mesma estar localizada a poucos metros da Paróquia São Francisco de Assis e ser desenvolvida numa sala de um NCI, organizado e mantido pela Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social.

Desse modo, o quadro de amostragem para comparação no âmbito do eixo horizontal da pesquisa empírica ficou composto por cinco unidades de análise, sendo as quatro unidades da EJA das redes estadual e municipal e a unidade da USP 60+ realizada no *Campus* da USP Leste. Bartlett e Vavrus (2017, p. 52) salientam que, pela perspectiva do estudo de caso comparativo, a comparação horizontal pode ocorrer pela abordagem homóloga ou pela heteróloga. A abordagem homóloga acontece quando as "entidades comparadas tem uma posição, ou estrutura, correspondente entre si", enquanto que a abordagem de comparação horizontal heteróloga envolve entidades que são categoricamente distintas, como uma escola, uma clínica, uma Organização não Governamental (ONG), mas que são importantes para o estudo do fenômeno de interesse".

Por essa concepção, as unidades escolhidas para este estudo poderiam ser categorizadas, numa primeira análise, como sendo quatro entidades correspondentes entre si, a se considerar as quatro instituições escolares da EJA, e uma entidade categoricamente distinta a estas, que seria a USP 60+. Entretanto, num olhar mais aprofundado às instituições da EJA, é possível perceber que as mesmas possuem de diferenças relevantes entre si no que compete à formalização de suas abordagens pedagógicas. A EJA da EE e da EMEF seriam mais próximas entre si por

corresponderem ao formato da EJA semestral oferecida no período noturno com suas aulas ministradas por professores do ensino regular que complementam suas jornadas de trabalho na EJA. Já o CIEJA difere-se destas por ser um centro exclusivo que possui professores designados para atuar com a jornada de trabalho completa na EJA, nos turnos da manhã e tarde, ou da tarde e noite. Enquanto que o MOVA difere-se das demais por ser uma parceria da rede de ensino com associações da sociedade civil, numa perspectiva da educação popular.

Ao se pensar num *continuum* em que se polariza, de um lado, uma perspectiva mais formal de educação, com concepções curriculares e abordagens metodológicas mais tradicionais, e de outro lado, uma perspectiva assumidamente não formal, em que se aborda conteúdos mais distintos dos escolares, tal como os da Gerontologia, e em que os educadores não precisam ser habilitados em cursos de licenciatura; as entidades escolhidas poderiam ser representadas da seguinte maneira:



Numa reflexão orientada pelo eixo vertical, cabe destacar que apesar das entidades escolhidas se localizarem na região de Ermelino Matarazzo, na zona leste do município de São Paulo, todas estão inseridas em redes de governança que orientam, regulam e supervisionam as ações locais de diferentes maneiras, onde diversas decisões que impactam no dia-a-dia das entidades de Ermelino Matarazzo são tomadas por pessoas que atuam nas Diretorias de Ensino e nas Secretarias de Educação, no caso das escolas de EJA, ou na Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, no caso da USP 60+. Estas entidades reguladoras estão sediadas em distritos com maior centralidade na própria zona leste ou na cidade de São Paulo como um todo e possuem suas atribuições reguladas pelo Ministério da Educação (MEC), pela Constituição Federal de 1988, pela LDB 9394/96 e por demais políticas nacionais específicas de educação básica e de educação superior. Que por sua vez, foram influenciadas por teorias e discursos

educacionais internacionais e por formas globais político-econômicas de se estruturar a área da educação (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 4).

O eixo vertical do estudo de caso comparativo demonstra que para compreender as unidades de análise situadas em Ermelino Matarazzo se faz necessário analisar "as conexões entre atores e textos oficiais em diferentes escalas" (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 74), de modo a "examinar a formação e apropriação de políticas nos níveis micro, meso e macro" (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 4). Por outras palavras, a abordagem do eixo vertical a ser explorada nesta pesquisa observa os espaços que as políticas percorrem no intuito de perceber como, e de que maneira, os conceitos globais de *educação e/ou aprendizagem ao longo da vida*, fomentados sob diferentes signos por instituições como a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e de *envelhecimento ativo*, promovido pela OMS, se expressam na realidade local das instituições educacionais públicas que a população idosa pode aceder em Ermelino Matarazzo.

O interesse em realizar uma pesquisa empírica multissituada e multiescalar exigiu a busca por uma quantidade consideravelmente grande de participantes para que fosse possível cobrir o caso a ser estudado por meio de entrevistas a informantes-chave de diferentes posições dos eixos horizontal e vertical. Tentando promover uma sistematização da escolha de cada entidade e de suas respectivas escalas para facilitar o processo de comparação foi definido a necessidade de se entrevistar pessoas das seguintes posições: a) gestores centrais, regionais e locais; b) professores/educadores; c) alunos/educandos idosos de cada unidade de análise.

Cabe ainda salientar que, apesar de se ter escolhido cinco unidades de análise horizontais, as formas de atendimentos da EMEF Rosângela Vieira Rodrigues, do CIEJA Ermelino Matarazzo e do MOVA, realizado no NCI Tereza Burgolin, pertencem a mesma estrutura vertical, a da rede municipal de ensino. Assim, o processo de verticalização da análise consistiu em estudar as redes estadual e municipal de ensino e a rede de estruturação do programa USP 60+ que possui a sua sede institucional no *Campus Cidade Universitária*.

Deste modo, no grupo de gestores centrais, regionais e locais da rede estadual de ensino foram convidados a participar da pesquisa: uma professora da rede designada como Técnica do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), lotado na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), um Supervisor da Diretoria de Ensino Leste 1, e mais

uma pessoa da Direção Escolar e outra da Coordenação Pedagógica da EE Ermelino Matarazzo. Já da rede municipal foram convidados um(a) professor(a) designado para atuar na Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), uma Supervisora da Diretoria Regional de Ensino da Penha (DRE Penha), e mais uma pessoa da direção escolar e outra da coordenação pedagógica tanto da EMEF quanto do CIEJA, e, no caso do MOVA, uma pessoa que acumula as funções compatíveis com a de direção e de coordenação pedagógica da unidade. Por fim, com relação a USP 60+ foram convidados a participar o professor que atua como Coordenador Geral do programa no *Campus Cidade Universitária* e a professora que é a Coordenadora da unidade vinculada à EACH no *Campus Zona Leste*.

Para obter maior quantidade de dados nas unidades de análise numa perspectiva horizontal optou-se por entrevistar professores/educadores das instituições e alunos/educandos idosos que frequentam estas iniciativas. Para parear o número de participantes escolhidos em cada entidade, foram convidados a participar cinco professores/educadores e três alunos/educandos idosos. Em ambas as situações, o pesquisador solicitou aos coordenadores pedagógicos de cada unidade que escolhessem e convidassem os docentes e os discentes que poderiam participar da pesquisa.

Desta forma, **o tamanho da amostra** ficou definido, inicialmente, em 53 participantes, sendo 13 pessoas de cargos de gestão, 25 professores/educadores, e 15 alunos idosos com mais de 60 anos. Entretanto, houve um imprevisto no período anterior à coleta de dados que impactou no cronograma da parte empírica. Devido ao período pandêmico da Covid 19 foi preciso aguardar que as instituições selecionadas retornassem ao modelo de aulas presenciais; que os idosos voltassem a frequentar as aulas, uma vez que estas pessoas compunham o grupo de risco; e que as medidas institucionais de distanciamento social fossem flexibilizadas para que o pesquisador pudesse adentrar nos prédios escolares sem oferecer riscos aos participantes.

Após a retomada das instituições foi feito o contato para conseguir as cartas de autorização e o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo site da Plataforma Brasil. O processo tramitou por quatro meses até o trabalho ser aprovado pelo CEP e não foi possível realizar a coleta de dados na USP 60+ em tempo hábil antes do prazo do depósito da tese, diminuindo a quantidade de participantes e delimitando a parte empírica da tese apenas nas formas de atendimento da EJA das redes estadual e municipal de educação instaladas no distrito Ermelino Matarazzo.

Porém, como a definição do território da pesquisa foi em decorrência da escolha inicial da USP 60+ do *Campus Zona Leste* da USP e toda a parte teórica do trabalho já havia sido escrita levando em consideração as concepções gerontológicas de educação e o modelo de Universidade da Terceira Idade, optou-se por manter estas partes no texto uma vez que as mesmas foram fundamentais para a compreensão do campo de pesquisa, auxiliaram na análise dos dados coletados nas escolas da EJA e servirão para a análise de futuras pesquisas a serem realizadas nesta temática.

Além desta situação, aconteceram pequenos imprevistos durante a coleta de dados que vieram a modificar o tamanho da amostra, mas que não impossibilitam o andamento da pesquisa. Na EE Ermelino Matarazzo só foi possível entrevistar duas alunas idosas e não três, e isso também se repetiu na coleta de dados com os alunos idosos da EJA da EMEF. Também na EMEF, o grupo focal com os professores foi realizado com quatro docentes ao invés de cinco, situação idêntica a ocorrida no grupo focal com os educadores do MOVA. Por outro lado, durante a realização da entrevista na DIEJA, dois técnicos da equipe pediram para participar da pesquisa e foram atendidos pelo pesquisador. Deste modo, o tamanho real da amostra de participantes da pesquisa ficou em 40 pessoas.

Para facilitar o pareamento comparativo dos eixos vertical e horizontal, já que as redes e as unidades não tem exatamente os mesmos cargos, os mesmos nomes para cada função, ou a mesma estrutura hierárquica de comando, foi elaborado o Quadro 1 para indicar quais foram as instâncias verticais e as entidades horizontais escolhidas e os cargos, ou ocupações, das pessoas que participaram da pesquisa. Especificamente aos docentes e discentes, por terem sido escolhidos mais do que uma pessoa de cada categoria, foi colocado a quantidade de participantes ao lado e entre parênteses.

Quadro 1 - O Tamanho da amostra e a categorização dos participantes

EIXO HORIZONTAL	EIXO		VERTICAL	
	Rede Estadual	Rede Municipal		
	CEJA	DIEJA		
	LESTE 1	DRE Penha		
	- Técnica	- Técnicos (2)		
	- Supervisor	- Supervisora		
	<u>EE ERMELINO</u> <u>MATARAZZO</u>	<u>EMEF</u>	<u>CIEJA</u>	<u>MOVA</u>
	- Direção - Coordenação - Professores (5) - Alunos Idosos (2)	- Direção - Coordenação - Professores (4) - Alunos Idosos (2)	- Direção - Coordenação - Professores (5) - Alunos Idosos (3)	- Coordenação - Educadores (4) - Educandos (3)

Fonte: Produção do próprio pesquisador

Para obter dados em profundidade com cada um dos gestores convidados, o **instrumento de coleta de dados** escolhido foi a entrevista semiestruturada realizada individualmente com cada participante. Optou-se por este instrumento por considerar que o roteiro de perguntas abertas elaborado pelo pesquisador⁹ com flexibilidade para se criar novas perguntas a partir das respostas do participante durante a entrevista, favoreceria a audição e o registro das reflexões dos participantes a respeito dos limites e potencialidades de suas funções, de suas interpretações sobre as legislações e políticas que regulam e orientam a EJA, ou a USP 60+, e de seus modos de atuação para implementação das políticas públicas para o desenvolvimento das atividades educacionais no âmbito do fenômeno estudado.

A respeito do uso das entrevistas como instrumento de coleta de dados numa pesquisa qualitativa, cabe destacar as reflexões de Duarte (2004, p. 219) sobre como lidar com as interpretações e reflexões individuais e subjetivas das pessoas entrevistadas e como extrair conhecimentos e conteúdos destas falas que estejam vinculados com os objetivos de pesquisa e possam auxiliar na resolução do problema de pesquisa. Pois, segundo a autora,

muito do que nos é dito é profundamente subjetivo, pois trata-se do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis. Assim, tomar depoimentos como

⁹ O roteiro de entrevista encontra-se disponível para consulta no Apêndice da tese.

fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar (DUARTE, 2004, p. 219).

Para a coleta de dados com os professores/educadores foi tomada a decisão de fazer um grupo focal com cinco docentes ao mesmo tempo. A opção por este instrumento deve-se ao interesse de perceber a interação entre os professores da mesma unidade e a "sinergia própria" do grupo, bem como identificar as falas mais representativas e as opiniões mais divergentes (GATTI, 2005, p. 14). As perguntas do roteiro do grupo focal, também disponíveis para consulta no Apêndice da tese, buscaram perceber como os professores têm observado a população idosa na instituição e as características estudantis dessas pessoas, e como estes docentes interpretam as orientações, as formações, os suportes teóricos e os recursos didáticos de EJA oferecidos pela rede ou pelos gestores das unidades, além de buscar saber como eles têm organizado suas aulas, metodologias e avaliações frente à diversidade geracional das turmas da EJA.

Por fim, ressalta-se duas limitações no processo de composição do grupo focal desta pesquisa empírica. A primeira refere-se a limitação dos critérios de seleção dos docentes que participaram da atividade que ficaram restritos apenas a "lecionar na EJA", ou "lecionar na USP 60+", enquanto que a segunda limitação foi a impossibilidade de montar os grupos focais de cada entidade com uma quantidade entre seis e dez participantes, tal como orientou Gatti (2005). A justificativa para ambas as limitações é que em algumas das instituições pesquisadas não existia um grupo tão extenso de professores da EJA a serem escolhidos para participar da atividade num horário coletivo.

Com relação aos alunos, optou-se por aplicar um questionário com perguntas fechadas se para levantar informações pontuais sobre estes estudantes idosos, buscando identificar suas idades; seus locais de nascimento; a composição e renda familiar; as suas formas de deslocamento e o tempo gasto até os centros educacionais; e se frequentavam, ou se já haviam frequentado a EJA de outras escolas ou instituições específicas para idosos em Ermelino Matarazzo. As informações do questionário foram complementadas com uma entrevista semiestruturada individual com cada educando, destacando que tanto o questionário quanto o roteiro de entrevista com os alunos estão disponíveis no Apêndice da tese. Por este instrumento buscou-se conhecer as

motivações dos idosos para se matricular na EJA ou na USP 60+; suas interações com os demais professores/educadores e alunos/educandos, em especial os mais jovens, suas análises da instituição na qual estavam estudando; e seus próximos objetivos após concluírem o ciclo formativo que estavam cursando.

Todas as entrevistas coletadas foram gravadas em áudio, transcritas com o auxílio da plataforma online Reshape¹⁰, e editadas textualmente para o processo de categorização e análise de dados de maneira a excluir frases incompletas, vícios de linguagem, cacoetes e erros gramaticais, mas sem deixar que estes ajustes textuais interfiram na fidedignidade do processo de transcrição que precisa passar por uma conferência final por meio da audição da gravação da entrevista simultaneamente a leitura do texto transcrito (DUARTE, 2004, p. 221).

Por se tratar de uma pesquisa empírica que envolve a participação de seres humanos, foi submetido uma versão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil para que o trabalho fosse analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O direcionamento da Plataforma Brasil fez com que a pesquisa fosse analisada pelo CEP da Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) da USP, recebendo o número CAAE 68878623.6.0000.5391. Neste processo, o pesquisador apresentou a discussão ética do trabalho com indicações dos possíveis riscos e benefícios aos participantes. A pesquisa foi avaliada pelo CEP como de risco mínimo aos participantes envolvidos e todas as informações sobre a pesquisa, os riscos e benefícios, e os direitos dos participantes foram inclusos, em linguagem acessível, num Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), que também foi analisado pelo CEP e está disponível para consulta no Apêndice da tese. O TCLE foi entregue em duas vias aos participantes para que todos pudessem ler o material, sanar as possíveis dúvidas com o pesquisador, assinar o termo e iniciar a entrevista com total ciência do processo de coleta de dados.

Conforme o projeto progredia nas instâncias de avaliação do CEP o pesquisador passou a fazer contato telefônico com os representantes legais das entidades a serem estudadas para saber como formalizar o convite de participação da pesquisa. No caso da rede estadual foram enviados e-mails para o CEJA e para a Diretoria de Ensino Leste com o resumo da pesquisa, com o comprovante de matrícula do pesquisador no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP e com a indicação das pessoas que seriam convidadas a participar. A mesma estrutura foi feita com a USP

¹⁰ A plataforma Reshape faz a geração automática de transcrição, legenda e tradução e pode ser utilizada pelo site: www.reshape.com.br.

60+. Já com relação a Rede Municipal foi necessário enviar um e-mail para o DIEJA e para a DRE Penha com toda a documentação solicitada pelo Memorando Circular n.º 003/2017/SME-G emitido pela SME para a solicitação de pesquisas acadêmicas na rede de ensino. Em todas as situações foram obtidos os termos de anuência para a realização da pesquisa.

Posteriormente, foi feito o contato com todos os gestores para definir uma agenda de dias e horários para a realização das entrevistas com cada participante de modo a não interferir nos trabalhos escolares. Para não impor maiores dificuldades aos participantes o pesquisador se comprometeu a se deslocar até as instituições participantes para a realização da coleta de dados. Acredita-se também, que esta abordagem favoreça a participação dos informantes-chave e que os mesmos se sintam mais a vontade para falar e emitir suas opiniões nas escolas em que trabalham ou estudam.

Por fim, destaca-se a relevância dos processos listados neste tópico para evidenciar a credibilidade e a seriedade da pesquisa aos participantes e para ter maiores garantias pela análise do CEP que os roteiros de entrevistas possuem um controle adequado da subjetividade do pesquisador e das possíveis induções de respostas que o mesmo possa vir a causar pelo enunciado das perguntas.

Após transcrever as entrevistas realizadas pelo programa Reshape, os textos foram reduzidos e organizados de acordo com a **técnica da Análise Conteúdo**, fundamentada por Bardin (2009, p. 130-131), na qual optou-se pelo "tema" como unidade de registro para a definição "do segmento de conteúdo a considerar como unidade base" organizativa das categorias. A opção pela análise temática foi em decorrência, principalmente, da possibilidade de contrastar os "núcleos de sentido" das entrevistas realizadas. A partir da leitura dos textos das transcrições, buscou-se perceber as temáticas mais presentes nas falas dos participantes tanto em relação ao eixo horizontal quanto ao eixo vertical. Os padrões, as divergências e os insights deste processo de fragmentação temática das entrevistas foram sistematizados em diferentes categorias para o processo de codificação e de interpretação dos dados. Para tanto, tendo em vista a quantidade de transcrições a serem analisadas, o software WebQDA¹¹ da Universidade de Aveiro, de Portugal, foi utilizado para a ação de codificação das fontes

¹¹ O software WebQDA pode ser acessado a partir de sua página principal disponível em: <https://www.webqda.net/tag/software/>. Acesso em 20/06/2023. Esta plataforma encontra-se disponível em

O resultado desse processo está expresso em **cinco capítulos** relativamente independentes entre si. O Capítulo I trata das questões demográficas do envelhecimento, de sua abordagem nas ciências sociais e das políticas públicas desenhadas no Brasil após a redemocratização, como resposta às demandas do movimento social dos idosos. O Capítulo II realiza uma revisão da literatura recente sobre a educação de idosos, na interface entre a Gerontologia e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. O Capítulo III contextualiza o território da pesquisa empírica, o Distrito de Ermelino Matarazzo, dos pontos de vista geográfico e educacional. O Capítulo IV caracteriza e apresenta as redes de ensino estadual e municipal, as unidades escolares e os participantes da pesquisa. E por fim, o Capítulo V aborda de modo mais direto os objetivos da pesquisa, apresentando e analisando os dados coletados no campo em documentos, entrevistas e grupos focais, bem como estabelece as Considerações Finais que sintetizam os principais achados da pesquisa e aportam recomendações para as políticas públicas e as pesquisas sobre a temática.

Língua portuguesa e em diferentes idiomas. Este Software pode ser utilizado de maneira gratuita num período de experimentação e há um canal do YouTube, no qual os pesquisadores que criaram e/ou utilizam o WebQDA inserem vídeos explicativos e detalhados de como realizar diferentes processos na plataforma.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS: QUESTÕES DEMOGRÁFICAS, SOCIAIS E POLÍTICAS

1.1. QUESTÕES DEMOGRÁFICAS SOBRE O ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA

Desde 2014 o documentário Valley of Dolls, do fotógrafo e cineasta alemão Fritz Schumann, vem dando repercussão midiática internacional ao pequeno vilarejo japonês de Nagoro, situado no Vale do Iya, na ilha de Shikoku, uma das quatro principais do país. O documentário apresenta a história e o trabalho da artesã Ayano Tsukimi, que ao regressar a sua cidade natal para cuidar de seu pai presenciou tanto a morte de muitos idosos da cidade quanto a migração dos jovens para as grandes cidades em busca de empregos e de melhores oportunidades. Para compensar estas perdas e repovoar a vila, que contava apenas trinta e sete habitantes, Tsukimi confeccionou cerca de trezentos espantalhos, em escala natural, utilizando feno, jornais e panos velhos.

A artesã se preocupou em conferir diferentes expressões faciais aos seus bonecos e os posicionou em diferentes lugares da cidade. Cada boneco foi fixado propositalmente para representar uma ação específica, de modo que há espantalhos representando ações de trabalho nas plantações e na cidade, esperando o ônibus no ponto, ocupando as varandas das casas abandonadas, descansando em redes no gramado e socializando nas praças públicas. Chama a atenção os bonecos colocados na única escola existente em Nagoro que fechou em 2012, quando a última criança se formou. Há diversos bonecos menores que representam os alunos:

Fotografia 1 - Escola do vilarejo de Nagoro com os bonecos



Fonte: Kurtenbach (2014).

Ainda que o fechamento de escolas no Brasil não seja uma novidade, principalmente no espaço rural, é difícil de imaginar a inexistência de crianças como justificativa apresentada pelos representantes do poder público para esta prática. O estranho cenário de Nagoro, quase que semelhante ao de filmes apocalípticos, pode despertar muitas reflexões e curiosidades contemporâneas relacionadas ao envelhecimento da população, à redução do contingente de crianças e adolescentes e ao papel da educação e da instituição escolar neste cenário.

No Brasil, sites de jornais de ampla circulação como O Globo, BBC Brasil e Folha de São Paulo já publicaram matérias sobre o trabalho de Tsukimi que luta pela sobrevivência de um vilarejo num país que, de modo geral, tem apresentado uma redução populacional. Ao longo do ano de 2019, antes da pandemia, a população japonesa diminuiu em 512 mil habitantes, ao mesmo tempo em que aumentou a quantidade de idosos no país, sendo que 28% da população possuía mais do que 65 anos. De modo que o Japão passou a ser observado como um horizonte do futuro demográfico para muitas nações e pesquisadores da área.

A exemplo de Fausto Brito e Raquel Schneider (2018), que após destacarem que o Japão é o país com a maior proporção de idosos em relação a sua população total, passaram demonstrar que o processo de envelhecimento da população mundial e brasileira está em curso e cada vez mais intenso, indicando que este fenômeno causará impactos em diversas questões políticas. Segundo os autores, o envelhecimento da população brasileira se intensificará nas próximas décadas e estima-se que em 2060 o Brasil terá cerca de 58 milhões de idosos. Já a esperança de vida ao nascer deverá aumentar dos atuais 74 anos para 84 anos no período em 2060-2065, só então alcançando a idade atualmente registrada como esperança de vida ao nascer do Japão. O que demonstra uma relevante diferença entre os estágios da transição demográfica brasileira e japonesa.

Mediante à importância e complexidade do tema, este capítulo tratará do fenômeno do envelhecimento no Brasil pela perspectiva demográfica e com o intuito de compreender melhor as principais configurações da população idosa no país e identificar quais seriam as suas maiores necessidades educacionais.

1.1.1. Transições demográficas

Do ponto de vista demográfico, o envelhecimento da população brasileira no século XXI se trata de um processo de alteração da estrutura etária e é fruto do estágio avançado no qual se encontra a transição demográfica no país, diretamente relacionado com o declínio das taxas de fecundidade sobretudo a partir da década de 1970 até o presente momento. As previsões demográficas têm indicado que, para os próximos anos, haverá uma intensificação ainda maior da aceleração do aumento da idade mediana, do índice de envelhecimento, e do peso relativo da população maior de sessenta anos no conjunto da população.

Assim como em outros países da América Latina e Caribe, a transição demográfica no Brasil veio a ocorrer num período histórico mais recente e com duração mais curta do que as transições demográficas já observadas em países do continente europeu, na Ásia e nos Estados Unidos. Estas diferenças indicam que o processo brasileiro e dos demais países que estejam em estágio semelhante nem sempre possa ser analisado pelo mesmo modelo teórico utilizado para interpretar os casos dos países que já realizaram as suas transições demográficas durante o século XX. Para Neide Patarra (1994), cada "trajetória demográfica" necessita ser contextualizada para que se compreenda de forma mais segura os motivos que vieram a alterar as dinâmicas demográficas de um país e de suas diferentes regiões e localidades.

Enquanto uma ciência que estuda a evolução no tempo das populações humanas, buscando compreender o tamanho, a distribuição espacial, a composição e as características gerais das mesmas, a demografia possibilita compreender como diferentes fenômenos afetaram ou ainda afetam a configuração e a dinâmica de cada população, bem como traçar quadros comparativos entre países de diferentes contextos (GIVISIEZ; CERQUEIRA, 2004). Neste sentido, a transição demográfica, entendida como uma síntese histórica, se estabelece como um paradigma explicativo capaz compreender os eventos vitais e sociais que interferem nas dinâmicas populacionais em perspectivas temporais longas (PATARRA, 1994).

De forma sintética e direta, José Eustáquio Diniz Alves (2014, p. 8), afirmou que a transição demográfica possui uma sequencialidade que "começa pela queda das taxas de mortalidade e, depois de certo lapso de tempo, prossegue com a queda das taxas de natalidade". Segundo o autor, tanto a aceleração quanto a desaceleração do crescimento vegetativo de uma população pode ser maior ou menor de acordo com a etapa da

transição demográfica experimentada por cada país. Por esta perspectiva, a transição demográfica estaria concluída quando a população em análise alcançasse um estado de equilíbrio composto por baixos níveis de mortalidade e fecundidade, chegando ao inverso do estado de pré transição, caracterizado pelo equilíbrio de altos níveis de mortalidade e fecundidade.

Neide Patarra e Carlos Ferreira (1987) consideraram este modelo como o esquema clássico da transição demográfica, e apresentaram uma série de contraexemplos que demonstram que em alguns países ou regiões nem sempre esta sequencialidade veio a ocorrer de maneira tão delimitada, ou nem sempre havia um real equilíbrio das taxas nos períodos anteriores à transição demográfica. Isto possibilita entender que as transições demográficas não se diferenciam apenas pelo período histórico no qual ocorreram, e que mesmo os países considerados desenvolvidos experimentaram este processo de formas diferentes, ou, que o processo de transição não é uniforme em todas as regiões de um mesmo país. Esta noção pode ser resumida nos dizeres de Fausto Brito (2008, p. 6), que considerou a transição demográfica como um "fenômeno caracterizado pela sua universalidade, mas fortemente condicionado pelas condições históricas em que se realiza nos diferentes países".

Os autores consultados nesta pesquisa (ALVES, 2014, 2000; BRITO, 2008; NOTESTEIN, 1945; PATARRA, 1994; PATARRA, FERREIRA, 1987; THOMPSON, 1929) tendem a pontuar várias questões gerais e específicas que costumam interferir nas dinâmicas populacionais ao longo da história, dentre as quais destacam-se aqui: as mutações do capitalismo, os processos de urbanização e industrialização, as desigualdades econômicas e sociais, as questões culturais e religiosas, os processos migratórios, os históricos de guerras, doenças e fome, a composição das famílias, o papel da mulher na sociedade e as questões de gênero, bem como o avanço da ciência, da medicina, do saneamento básico, e da difusão de métodos contraceptivos.

1.1.1.1. A transição demográfica no contexto internacional

Um dos primeiros estudos a propor esta comparação entre dinâmicas demográficas de diferentes países foi realizado por Warren Thompson no ano de 1929, em seu artigo intitulado *The Population*. Ao analisar a evolução das taxas de mortalidade, natalidade e crescimento natural de vinte e dois países da Europa, América do Norte, Ásia e Oceania no período de 1908 a 1927, Thompson (1929, p. 961-962)

percebeu três tipos diferentes de crescimento populacional e classificou os países da seguinte maneira: "Grupo A", marcado por um declínio muito rápido das taxas de natalidade e por taxas decrescentes de mortalidade e de aumento populacional; "Grupo B", caracterizado por taxas de natalidade pouco controladas, taxas de mortalidade com maior declínio do que das de natalidade e ligeiro aumento do crescimento populacional; e o "Grupo C", composto por países que possuíam altas e flutuantes taxas de natalidade, mortalidade e crescimento populacional.

Thompson (1929, p. 969) analisou que a queda acentuada das taxas da natalidade só se fazia presente em países mais industrializados daquele período, tais como países do noroeste da Europa e os Estados Unidos que compunham o "Grupo A". Enquanto que países do "Grupo B", como Espanha, Itália e os Eslavos, apresentavam porcentagens de crescimento populacional que a Inglaterra, do Grupo A, ostentava trinta e cinco ou quarenta anos antes. Já os países do "Grupo C" Índia, Rússia e Japão representavam aqueles em início de industrialização e que futuramente passariam pelos estágios dos países dos "Grupos B e A", mas apresentando números de população absoluta e porcentagens de crescimento da população bem mais expressivos do que os seus antecessores. Thompson considerou que os demais países da Ásia, África e América do Sul estariam no Grupo C, o que corresponderia a 70% ou 75% da população mundial.

Tomando por base os processos descritos por Thomas Malthus¹², Thompson (1929, p. 971) julgou que todos estes países enfrentariam problemas de superpopulação e aqueles que possuíssem maiores porções de terras, como a Rússia, ou que dominassem territórios de outros países, como o Japão em seu período imperial, conseguiriam gerir melhor a equação entre população e meios de subsistência. Assim como o peso da Primeira Guerra Mundial se fez muito presente na análise de Thompson, em diversos momentos do artigo o autor alertou que as perspectivas demográficas poderiam ser alteradas com o impacto de uma nova guerra de grande poder de destruição.

De todo modo, o artigo de Thompson foi pioneiro ao fazer emergir a noção de transição demográfica e, de certa forma, antecipou a ideia de explosão demográfica que

¹² Thomas Malthus (1766-1834), nascido na Inglaterra, foi um professor de economia política que ficou muito conhecido pela publicação do livro Ensaio sobre a população, em 1798, quando a população mundial era estimada em 0,8 bilhões de habitantes, e tornou-se um dos precursores da Demografia. Segundo Alves (2000), Malthus dizia que o aumento populacional ocorria numa progressão geométrica enquanto os meios de produção cresciam numa progressão aritmética, o que ocasionaria grandes catástrofes para o mundo. No entanto, por ser um sacerdote anglicano, Malthus aceitava como forma de controle da fecundidade apenas o adiamento do casamento e do sexo antes ou fora do casamento, sendo contrário ao uso de contraceptivos, aborto, e abstinência sexual durante o casamento (ALVES, 2000).

viria a ser alardeada décadas depois pelos neomalthusianos¹³. Outro trabalho marcante na história dos estudos sobre a transição demográfica foi escrito por Frank W. Notestein, em 1945, e intitulado *Population - A long view*. Com o olhar firmado logo após a Segunda Guerra Mundial, Notestein pode refletir com maior profundidade sobre a transição da mortalidade e da fecundidade dos países europeus. Para o autor (1945, p. 39), após o período de guerras do século XVI, o processo de modernização europeia trouxe três alterações importantes para justificar a queda de mortalidade, sendo elas: as inovações agrícolas e as novas formas de suprimento de alimentos; as inovações industriais e o aumento da produção de alimentos; e os avanços sanitários e médicos que controlaram as doenças devastadoras que afligiam as crianças e os adultos jovens.

Em contrapartida, o autor demonstrou que as taxas de fecundidade não responderam da mesma forma a esta primeira modernização e tampouco responderam ao declínio da mortalidade. Notestein (1945, p. 39) destacou que alta fecundidade sempre foi necessária para que uma população sobrevivesse ao grande índice de mortes, e que neste contexto, as doutrinas religiosas, os códigos morais, as leis, os costumes, os processos educativos, os hábitos matrimoniais e a organização familiar sempre estiveram focados na manutenção da fecundidade. O que fazia da alta fecundidade uma questão muito mais complexa de se alterar e cheia de obstáculos a serem superados comparativamente à alta mortalidade. Afinal de contas, quem iria se opor a redução da morte?

Notestein (1945, p. 40) salientou que a queda da fecundidade só veio a ocorrer na Europa na última parte do século XIX, começando pelos países situados a nordeste, para depois atingir os mais ao leste, e por fim, os do sul. Para o autor, as práticas contraceptivas não podem ser consideradas as causadoras desta mudança, uma vez que já eram conhecidas séculos antes por esta população. Notestein (1945, p. 40) julgou que foi o cenário social e econômico da época que veio a alterar a configuração das famílias. O princípio liberal do individualismo e a busca pela ascensão social na vida urbana tornaram a família numerosa numa "empresa difícil e cara" de gerir, ao mesmo tempo que a escola, a fábrica e demais empreendimentos foram tomando algumas funções típicas da família. Assim, para uma sociedade mais liberta dos tabus religiosos, mais

¹³ O termo neomalthusianos se refere aos teóricos da população do século XX que defendiam o desequilíbrio entre crescimento populacional e meios de subsistência professado por Malthus e diziam que a miséria e a pobreza eram consequência das próprias pessoas pobres que não controlavam a sua proliferação. Diferentes de Malthus, os neomalthusianos defendiam todas as estratégias possíveis de controle de reprodução da população como forma de combate à pobreza e à miséria (ALVES, 2000).

valia promover a saúde, a educação e o bem-estar material de uma criança do que garantir a sobrevivência da família e a sua perpetuação por gerações e gerações (NOTESTEIN, 1945, p. 40).

Num outro artigo publicado em 1953, *Economics problems of population change*, Notestein voltou a reforçar a ideia de que as taxas de fecundidade só vieram a cair com "a obsolescência gradual das instituições sociais e econômicas milenares" (NOTESTEIN, 1953, p. 16). E de uma forma mais completa veio a refletir sobre a mudança do tamanho da família, e até mesmo sobre questões de gênero, da seguinte maneira:

O novo ideal da família pequena surgiu tipicamente no setor industrial urbano da sociedade. É impossível ser preciso sobre os vários fatores causais, mas aparentemente muitos eram importantes. A vida urbana despiu a família de muitas funções na produção, consumo, recreação e educação. No emprego da fábrica, o indivíduo mantinha suas próprias realizações. A nova mobilidade dos jovens e o anonimato da vida na cidade reduziram as pressões em relação ao comportamento tradicional exercido pela família e pela comunidade. Em um período de rápido desenvolvimento tecnológico, novas habilidades eram necessárias, e surgiram novas oportunidades de progresso individual. A educação e um ponto de vista racional tornaram-se cada vez mais importantes. Como consequência, o custo da educação dos filhos cresceu e as possibilidades de contribuições econômicas das crianças diminuíram. A queda das taxas de mortalidade, ao mesmo tempo, aumentou o tamanho da família a ser apoiada e diminuiu os incentivos para ter muitos nascimentos. Além disso, as mulheres encontraram uma nova independência em relação às obrigações domésticas e novos papéis econômicos menos compatíveis com a educação dos filhos (NOTESTEIN, 1953, p.16. Tradução do pesquisador).¹⁴

Apesar destas alterações demorarem muito tempo para se processarem na sociedade e nos indivíduos, a redução do número médio de filhos por família se difundiu em muitos países, a começar por França, Estados Unidos e países da Escandinávia. Notestein (1945, p. 40) constatou que pouco antes da deflagração da Segunda Guerra Mundial, quase todos os países europeus já tinham as suas taxas de

¹⁴ Segue conforme o texto a publicação original: The new ideal of the small family arose typically in the urban industrial society. It is impossible to be precise about the various causal factors, but apparently many were important. Urban life stripped the family of many functions in production, consumption, recreation, and education. In factory employment the individual stood on his own accomplishments. The new mobility of young people and the anonymity of city life reduced the pressures toward traditional behaviour exerted by the family and community. In a period of rapidly developing technology new skills were needed, and new opportunities for individual advancement arose. Education and a rational point of view became increasingly important. As a consequence the cost of child-rearing grew and the possibilities for economic contributions by children declined. Falling death-rates at once increased the size of the family to be supported and lowered the inducements to have many births. Women, moreover, found new independence from household obligations and new economic roles less compatible with child-rearing (NOTESTEIN, 1953, p.16).

fecundidade abaixo da reposição, e que Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia rumavam ao mesmo panorama, pois só não se constituíam como populações estacionárias e continuavam crescendo por conta da distribuição etária favorável de suas populações. E foram destas análises e de demais estudos populacionais já realizados no início do século XX que Notestein veio a criar o termo transição demográfica.

Assim como Thompson (1929), Notestein (1945) criou três grupos para demonstrar os estágios de diferentes países em suas transições demográficas. Os países da Europa central e ocidental, América do Norte, Austrália e Nova Zelândia estariam no grupo intitulado pelo autor como "Declínio Incipiente", caracterizado por apresentarem taxas de fecundidade abaixo da reprodução. O segundo grupo, chamado de "Crescimento Transitório", é o mais complexo de se compreender e pode ser dividido em três partes: os países que estavam no final deste estágio (Europa Oriental); os que estavam no meio (União Soviética, Japão e alguns latino americanos); e os que estavam no começo (Turquia, Palestina e Norte da África). Este grupo caracterizava-se pelo declínio das taxas de mortalidade e fecundidade, mas com alto crescimento demográfico devido às taxas de mortalidade caírem primeiro do que as de fecundidade. E por fim, o último grupo seria o do "Alto Potencial de Crescimento", representado pelos países da África Central, do Oriente Médio (exceto Palestina), da Ásia (exceção de União Soviética e Japão), grande parte da América do Sul e Central, bem como ilhas do Pacífico e Caribe. De modo a representar "populações grandes, congestionadas, que vivem um pouco acima da margem de subsistência" (NOTESTEIN, 1945, p. 52).

Para além de todo o detalhamento de cada grupo e a exemplificação dos casos de diferentes países do mundo, que se encaixariam em um ou outro grupo, algumas constatações de Notestein sobre os países do grupo do "Declínio Incipiente" são de grande importância para esta pesquisa. O autor percebeu que os países que já haviam feito a sua transição demográfica caracterizavam-se por apresentar um envelhecimento progressivo e um crescimento lento de suas populações. Partindo da premissa que "grande parte da história de uma população pode ser lida em sua pirâmide" (NOTESTEIN, 1945, p. 45), as análises de Notestein previam que o processo de envelhecimento após a transição demográfica seria inevitável para todos os países.

1.1.1.2. A transição demográfica na América Latina

O período pós Segunda Guerra Mundial foi efervescente para os estudos populacionais devido o surgimento do conceito de transição demográfica, a maior acessibilidade de dados e estatísticas de nascimentos e mortes, e a busca pela compreensão das dinâmicas após um período de guerras intensas e mortes de grandes contingentes de algumas coortes e gênero. Compreender as necessidades econômicas e sociais criadas pelo crescimento ou declínio populacional conjuntamente com o sistema capitalista de produção regido pelas fórmulas keynesianas de Estado tornou-se um grande desafio para os estudiosos europeus. Neste contexto, uma temática emergente foi a análise de como seria realizada a transição demográfica dos países que estariam no que Thompson chamou de Grupo C, e que Notestein intitulou como Alto Potencial de Crescimento, e verificar como a transição demográfica destes países poderia trazer consequências para os países que já haviam completado, ou estavam para completar as suas transições.

Este contexto de declínio da mortalidade, constância da fecundidade, aumento do crescimento populacional e manutenção da estrutura etária é classificado como "quase estabilidade" na demografia (CARVALHO; GARCIA, 2003), mas em meados do século XX foi alardeado por uma corrente de autores como sendo uma "explosão demográfica". O cenário apocalíptico de rápido crescimento da população sem o aumento correlato dos meios de subsistência professado por Thomas Malthus em 1798 foi reinterpretado por ideólogos que consideravam o "excesso" populacional de países pobres como o inimigo do desenvolvimento econômico. Os neomalthusianos se caracterizaram por pregar um controle populacional totalmente desvinculado dos princípios religiosos defendidos séculos antes pelo sacerdote anglicano, incentivando desde métodos contraceptivos até o aborto e a esterilização em massa (ALVES, 2000, p. 7-8).

Para José Eustáquio Diniz Alves, a noção de culpabilização dos pobres pelas suas condições devido à quantidade de filhos, as estratégias de planejamento e controle, e receio constante da chamada "bomba populacional" vieram a ter abrigo em diversos países. O autor considerou que a lógica da "explosão demográfica" não passou de um mito da dinâmica populacional, um determinismo econômico que não se sustentou a partir do momento que as taxas de fecundidade começaram a cair de maneira sistemática, generalizada e independente dos níveis de desenvolvimento econômico.

Nas palavras do autor, "o rápido crescimento populacional corresponde a apenas uma fase temporária de cada país, que prevalece entre o período de queda da mortalidade e queda da fecundidade" (ALVES, 2000, p. 8).

As análises pioneiras de Thompson (1929) e Notestein (1945) revelaram que os países que completaram primeiro as suas transições demográficas também experimentaram taxas de aumento populacionais nunca antes vistas durante o século XIX. Mas do mesmo modo que estas "explosões" demográficas europeias e estadunidense não foram encaradas com a mesma negatividade, a perspectiva neomalthusiana considerava que dificilmente haveria o declínio das taxas de fecundidade em países com baixo desenvolvimento econômico, para assim justificar que a continuidade do crescimento populacional de países do sul esgotaria os meios de subsistência do planeta, sendo necessárias políticas intervencionistas de estímulo a redução da fecundidade.

Entretanto, a metade final do século XX apresentou um cenário muito menos apocalíptico do que o previsto pela história da demografia. Mesmo criticando a perspectiva unilateral dos que anunciavam a explosão populacional, uma das preocupações de Notestein, em 1945 era com o que seria do mundo nos anos 2000, quando a população chegasse a 3,3 bilhões de pessoas. O número estimado pelo autor décadas atrás beira a metade da população mundial atual, e os casos alarmantes de fome e miséria estão vinculados às desigualdades do sistema capitalista e não propriamente ao fim ou insuficiência dos recursos naturais de subsistência.

A intenção de analisar as dinâmicas populacionais de países subdesenvolvidos com as vivenciadas pelos países europeus e pelo Estados Unidos é extremamente complexa, por envolver contextos econômicos e sociais muito distintos. Tomas Frejka (2017) alertou para que a enorme diferença contextual no período de término da transição demográfica realizada pelos países desenvolvidos e pelos subdesenvolvidos, ao afirmar que:

não há dúvida de que muitas características demográficas pertencentes a uniões, fertilidade, e histórico social têm mudado ao longo do tempo e foram significativamente diferentes no último terço do século XX e no início do século XXI em comparação com o século XIX e com os primeiros dois terços do século XX (FREJKA, 2017, p. 92).

Em termos econômicos, as diferenças também são acentuadas a partir do fato de que os países subdesenvolvidos iniciaram e tem realizado as suas transições num período de enormes crises financeiras mundiais, da predominância das políticas

neoliberais de redução do Estado, e de globalização econômica. Apesar das questões citadas acirrare as diferenças sociais, o que mais se percebeu, em termos demográficos, no final do século XX, foi a intensa redução das taxas de fecundidade nos países da América Latina.

Ao analisar as transições demográficas em curso dos países da América Latina e Caribe na década de 1990, Patarra (1994) evidenciou a surpresa em constatar que entre 1960 e 1990 todos estes países tiveram uma redução drástica na fecundidade passando de 6 filhos para 3 filhos em média. A autora considerou que assim como os países europeus tiveram trajetórias demográficas muito distintas, os latino-americanos e caribenhos também poderiam ser agrupados de acordo com o estágio da transição demográfica de cada um. Assim, naquela época Patarra (1994, p. 30) tipificou diferentes países da seguinte maneira:

países de transição avançada (Argentina, Cuba, Chile, Uruguai);
países em plena transição (Costa Rica, Panamá, Venezuela, Brasil,
Colômbia, Equador, México, Peru, República Dominicana); países de
transição moderada (Paraguai, El Salvador, Guatemala, Honduras,
Nicaragua) e países de transição incipiente (Bolívia e Haiti).

1.1.1.3. O caso brasileiro

Em linhas gerais, os séculos XIX e XX compreenderam momento de amplo aumento da população brasileira. Segundo uma publicação temática da história do povoamento brasileiro do IBGE (2000), no ano de 1808, marcado pela vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil, a população estava estimada em 4 milhões de pessoas. Já no ano do primeiro Censo realizado no Brasil Imperial, em 1872, este número havia aumentado para quase 10 milhões, e, em 1900 estava na casa dos 17 milhões. O processo de imigração internacional foi um forte delineador deste crescimento populacional nas décadas finais do século XIX. As primeiras décadas do século XX continuaram a confirmar a tendência do aumento populacional, registrando as populações de 30 milhões de pessoas em 1920 e de 41 milhões em 1940.

Segundo Elza Berquó (1999), a partir de 1940 o fluxo de imigração internacional deixou de influenciar de modo decisivo o crescimento da população brasileira, o que não significou uma estagnação ou uma queda no crescimento populacional. Pois, foi no período delimitado entre 1940 e 1960 que o controle de epidemias e a prevenção de doenças por meio dos avanços da medicina e do saneamento básico proporcionam o

declínio da mortalidade no país. Por consequência disto, o crescimento populacional, da ordem de 2,3% ao ano na década de 1940, alcançou o pico de 3,05% na década seguinte, e a expectativa de vida ao nascer elevou-se em 10 anos, passando de 41,5 anos para 51,6 anos, naquela década.

Entretanto, a elevação da expectativa de vida gerada pela queda nas taxas de mortalidade não correspondeu a uma mudança na estrutura etária da população, pois o declínio da mortalidade no Brasil, bem como em diversos países, foi mais acentuado nas idades jovens do que nas idades avançadas. Esta tendência representou não só a redução das críticas taxas de mortalidade infantil, como possibilitou que mais mulheres conseguissem sobreviver durante todo o ciclo reprodutivo, propiciando um aumento da quantidade de nascimentos. Em outras palavras, observa-se que a queda da mortalidade ocorrida nos chamados países desenvolvidos e nos países classificados como Terceiro Mundo no século XX, sem o declínio significativo das taxas de fecundidade, veio a ocasionar o rejuvenescimento ao invés do envelhecimento da população, para além do significativo aumento populacional.

O ritmo de crescimento veio a cair na década de 1960, mas ainda assim manteve significativos 2,8% de incremento, fazendo com que a população absoluta alcançasse o número de 93 milhões habitantes em 1970. A partir deste período, as taxas de fecundidade começaram a cair e a desacelerar o ritmo do crescimento populacional, que aumentou 2,58% entre 1970 e 1980, e apenas 1,94% entre 1980 e 1990. Concomitantemente, a esperança de vida saltou de 51,6 anos em 1960 para 65,5 anos em 1991 (BERQUÓ, 1999). E, como previsto, nas décadas seguintes o IBGE registrou taxas ainda mais baixas de crescimento populacional no Brasil, atingindo 1,64% entre 1990 e 2000, e somente 1,17% entre 2000 e 2010.

1.1.2. Os idosos no Brasil

As baixas taxas de crescimento populacional geradas pela queda das taxas de fecundidade cada vez mais atestam o estágio avançado da transição demográfica brasileira e demonstram como a população está a envelhecer. No passado, este grupo representava uma parcela muito pequena no país, pois segundo Elza Berquó e Rosana Baeninger (2000), em 1940 o número de idosos medido pelo Censo da época ficou em 979 mil, representando apenas 2,38% da população. Desde esta data a população idosa

vem crescendo em ritmo mais acentuado que a população geral, tal como demonstram as autoras (BERQUÓ; BAENINGER, 2000, p. 11):

O crescimento da população idosa torna-se cada vez mais relevante porque ele já supera aquele da população total. Com efeito, isto já ocorria em 1940 e se manteve nos últimos cinquenta anos. Enquanto o crescimento médio anual no período 1940-50 era de 2,3% a.a., aquele da população idosa era 3,2% a.a. A partir de 1960 a população total, como já vimos, teve seu crescimento desacelerado, o que só ocorreu em 1991 com a população de 65 anos e mais. Mesmo assim, no período de 1980 a 1991 e 1991-1996, o crescimento da população total brasileira foi bem inferior ao do contingente populacional com mais de 65 anos de idade: 1,9% a.a. e 3,7% a.a., respectivamente, nos anos 80, e 1,3% a.a. e 3,5% a.a., entre 1991-1996.

Berquó e Baeninger (2000) explicam que estudar os comportamentos das taxas de crescimento, representatividade na população geral e de número de idosos ao longo dos anos é um exercício de compreensão do país há muitas décadas atrás. Assim, as autoras consideram que o crescimento da população de idosos até 1980 foi extremamente influenciado pelo fluxo de imigração internacional entre 1871 e 1900, dado que as pessoas que se mudaram para o Brasil contribuíram diretamente com os nascimentos de novos brasileiros entre 1875 e 1915. Enquanto que a queda do crescimento de idosos entre 1980 e 1991, relativo aos "sobreviventes de coortes nascidas entre 1915 e 1925" pode ter sido causada pela febre espanhola de 1918. Por fim, as autoras destacam que a retomada da aceleração do ritmo de crescimento desta população na virada do século e as altas projeções feitas para o século XXI estão relacionadas com o efeito dos antibióticos e das vacinas sobre as coortes nascidas por volta de 1950.

1.1.2.1. A composição e algumas das características dos idosos brasileiros

Próximo à virada do século XXI Berquó (1999) fez uma análise minuciosa das características estruturais da população idosa no Brasil. A autora demonstrou que os dados do Censo confirmavam o que ela já vinha chamando desde 1988 de feminização do envelhecimento, ao apresentar que haviam 83 homens para cada 100 mulheres, e que as mulheres idosas viviam em média cerca de 6 a 7 anos a mais que os homens idosos, o que também evidenciava uma grande diferença da mortalidade diferencial por sexo no país. A causa disto tende a estar ligada as mortes por fatores externos como a violência e os variados acidentes, aos quais a população masculina jovem fica exposta, já que

especificamente aos idosos, as cinco doenças que mais matavam no período eram as mesmas, tanto para homens quanto para mulheres.

A população idosa era predominantemente urbana, cerca de 82% viviam na cidade, e aproximadamente de 52% dos idosos viviam na região Sudeste, contrapondo-se em grande número às regiões Centro-Oeste e Norte que possuíam apenas 5% e 4% da população idosa, respectivamente. A respeito da etnia, Berquó destacou que 60,8% dos idosos eram brancos, 38,1% negros, e asiáticos e indígenas correspondiam a 1% dos idosos. Apesar de possuírem uma porcentagem pequena no total da população idosa, eram os asiáticos que possuíam as maiores chances de atingirem as idades mais avançadas, contrapondo-se à população negra, possuidora da maior população entre todas as idades, mas que, por ter a maioria de seus indivíduos nas camadas mais pobres, sujeitas à mortalidade precoce, participava em menor escala da população idosa.

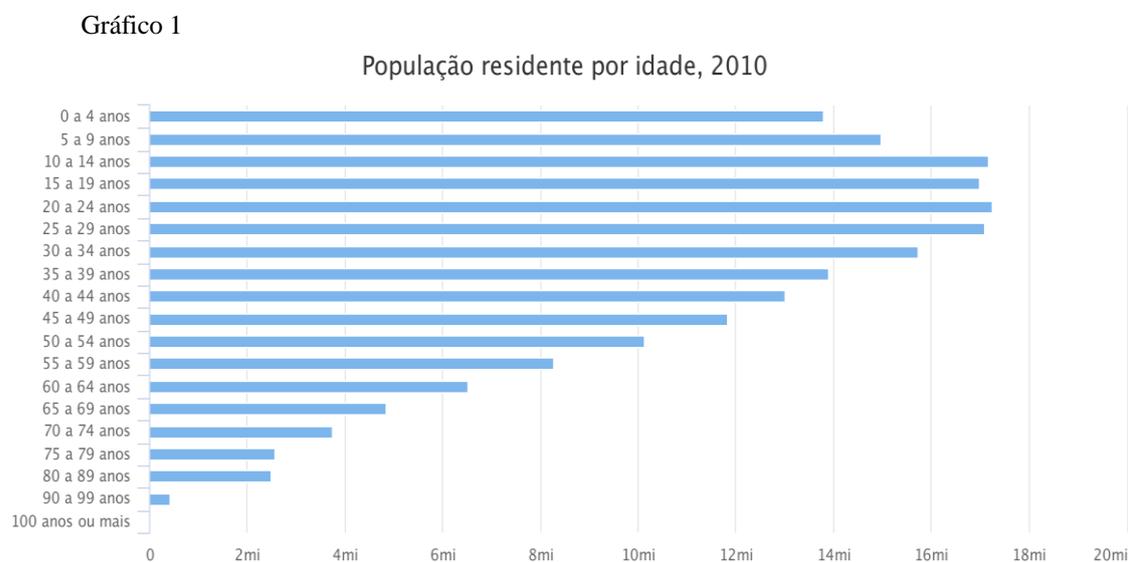
Os níveis de analfabetismo eram altos devido à dificuldade que as pessoas dessas coortes enfrentaram para acessar a escola no passado, e a falta de instrução básica era mais evidente nas mulheres idosas do que nos homens idosos, assim como nas pessoas negras comparativamente às pessoas brancas. Por fim, a autora destacou que são nas idades mais avançadas que as mulheres reduzem a diferença da razão entre os sexos no que compete a chefia familiar, ainda que com menores rendimentos. Berquó (1999, p. 27) considerou que o aumento da chefia feminina nas idades avançadas era decorrente, "em parte, de viuvez, separações, maternidade sem casamento, não participação dos pais que muitas vezes se divorciam não só das mulheres, mas também dos filhos".

1.1.2.2. Os dados do Censo de 2010

Após a análise da virada do século feita por Berquó, se faz necessário o estudo do Censo de 2010, último realizado e publicado, que registrou uma população total de 190 milhões de residentes no país; sendo que destes, 20,5 milhões de pessoas tinham mais de 60 anos e correspondiam a 10,7% da população. Neste Censo, os idosos foram divididos em dois grupos, o primeiro, relativo às populações entre 60 e 69 anos, composto por 11,3 milhões de pessoas, e o segundo abrangendo os com 70 anos ou mais, que compreendia aproximadamente 9,2 milhões de idosos. Mas uma das tabelas ainda expunha mais detalhes desta população maior de 70 anos, demonstrando que haviam cerca de 2,5 milhões de pessoas entre 80 e 89 anos, 424 mil pessoas entre 90 e

99 anos, e o interessante número de 24 mil idosos com 100 ou mais anos de vida (IBGE, 2011).

O Gráfico seguinte possibilita comparar os subgrupos dos idosos com demais extratos etários:



Fonte: IBGE.(2010)¹⁵

Outro dado que complementa esta análise dos idosos no Brasil foi uma novidade na estrutura do Censo de 2010, e apresentava o número de óbitos de todas as idades entre o período de agosto de 2009 e julho de 2010. No que se refere à população idosa, percebe-se facilmente que a mortalidade é proporcionalmente mais impactante a partir dos 80 anos (IBGE, 2011).

Conjuntamente com o aumento da população idosa, houve o aumento da idade média e do índice de envelhecimento da população geral. A idade média aumentou de 27,1 anos registrada no Censo de 1991 para 32,3 anos no Censo de 2010, e este aumento aconteceu de maneira similar na população urbana, que passou de 27,1 para 32,3 anos, e na população rural, que passou de 24,8 para 30,6 anos. Especificamente entre as regiões, a Norte manteve as idades mais baixas, passando de 22,7 anos de 1991 para 27,5 anos em 2010, enquanto que as regiões Sul e Sudeste se alternaram entre as com maior idade média, passando de 27,7 e 28,0 de 1991 para 33,7 e 33,6 anos de 2010. A disparidade entre as regiões ocorre também no índice de envelhecimento, que exprime o número de

¹⁵ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=10503&t=destaques>. Acesso em: 08 de agosto de 2019).

peças com 60 ou mais anos em cada grupo de cem peças entre 0 a 14 anos da população. Significa dizer que enquanto o Estado Rio Grande do Sul possuía 57,3 idosos para cada 100 crianças e adolescentes, o Estado do Amazonas possuía 9,4 idosos para cada 100 crianças e jovens (IBGE, 2011).

A população idosa registrada pelo Censo de 2010 residia predominantemente no espaço urbano, chegando a totalizar 84,13% dos idosos do país vivendo nas cidades. Já quanto à divisão desta população por grandes regiões, destaca-se a redução da porcentagem dos idosos vivendo na região Sudeste, caindo de 52% em 2000 para 46,27% em 2010. A região Nordeste foi a que mais aumentou, passando de 24% para 26,49% dos idosos brasileiros residindo neste espaço, enquanto que as demais regiões revelaram pequenos aumentos aproximadamente de 1% na primeira década do século XX. Comparativamente às porcentagens da população total vivendo nas diferentes regiões, apenas a região Sudeste possui uma porcentagem dos idosos do país que é maior do que a porcentagem da população geral que vive neste território.

Os dados populacionais de 2010 continuaram a evidenciar a feminização do envelhecimento expressa pela quantidade de aproximadamente 11,4 milhões de mulheres e 9,1 milhões de homens. Estes dados eram inversos aos da população jovem no Brasil, tendo em vista que nasciam mais homens e, que em todas as idades, entre 0 e 22 anos haviam mais homens do que mulheres. O pico da mortalidade masculina no grupo de 20 a 24 anos de idade mostrou-se demasiado vertiginoso por conta das mortes por causas externas como a de violência e acidentes, e faz com que em todas as idades, a partir dos 23 anos, houvesse mais mulheres do que homens. Com o avançar da idade a diferença entre os sexos mostrava-se ainda maior a ponto de se ter o dobro de mulheres a partir da população de 90 anos ou mais.

E, sobre as questões raciais da população com idade igual ou maior a 60 anos, houve uma redução da porcentagem de pessoas brancas deste universo caindo de 60,8% de 2000 para 56% em 2010. Os 7,8% de pretos somados aos 34,6% de pardos idosos fez com que o número de negros desta população aumentasse sua representação no conjunto da população, passando de 38,1% de 2000 para 42,4% em 2010. Já os asiáticos, contabilizados em 1,3%, e os indígenas, que registraram 0,32%, continuaram a ser as minorias entre os idosos. Mas, se for analisada apenas a porcentagem de idosos em cada raça, os pardos e os indígenas são os que menos possuem indivíduos com idades avançadas. Apenas 8,6% da população parda e 8,0% da população indígena tinham mais de 60 anos.

O Censo de 2010 (IBGE, 2011) apresentou dados do rendimento nominal mensal per capita segundo os grupos de idade, e evidenciou o fato de que a maioria dos idosos não recebia mais do que um salário mínimo. Dos 20,5 milhões com 60 ou mais anos de vida, 743 mil (3,6%) não possuíam rendimentos, 10,9 milhões (53,1%) recebiam 1/4, 1/2 ou até 1 salário mínimo, 4,6 milhões (22,4%) ganhavam entre 1 e 2 salários mínimos, 2,7 milhões (5,8%) estavam no intervalo de 2 a 5 salários mínimos, e apenas 1,2 milhão (5,8%) de idosos tinha o rendimento de 5 ou mais salários mínimos. Ao se cruzar estes números com os de analfabetismo, descobre-se que 32% daqueles que não possuíam vencimentos eram analfabetos e 39% do que recebiam entre 1/4 e 1 salário mínimo também não sabiam ler. Estas porcentagens de analfabetismo caíam vertiginosamente para 14% e 3,6% para os grupos entre 1-2 e 2-5 salários mínimos, até alcançar o índice de 0,8% de analfabetismo para os que recebiam cinco ou mais salários mínimos.

Assim como o analfabetismo total da população maior de 15 anos reduziu de 13,6% para 9,6%, o analfabetismo dos idosos também reduziu, caindo de 29% para 20,4% de 2000 para 2010 no grupo de pessoas entre 60 e 64 anos, e de 38% para 29,4% no mesmo período para a população maior de 65 anos. Apesar das quedas significativas, a população de idosos continuou a concentrar as maiores taxas de analfabetismo entre os diferentes grupos de idade.

1.1.2.3. As atualizações da PNAD de 2018

Os dados da PNAD contínua anual de 2018, suplemento educação, evidenciaram o aumento da população total que passou a ter cerca de 207,6 milhões de habitantes, e também, o aumento da população idosa, que passou a ter 32,1 milhões de pessoas com mais de 65 anos, representando 15,5% da população total brasileira. Quanto à caracterização geral dos idosos da PNAD de 2018, cabe destacar que, 14,1 milhões eram homens e 17,9 milhões eram mulheres, e a porcentagem de idosos brancos caiu para 50,3% e a de idosos negros aumentou para 48%, aproximando-se um pouco mais das porcentagens de brancos e negros da população geral, 43% e 55% respectivamente, e demonstrando que a população negra tem começado alcançar as idades avançadas (IBGE, 2019).

Quanto às questões educacionais, foi possível perceber que o analfabetismo da população maior de 15 anos, estimada em 166,1 milhões, reduziu de 9,6% do Censo de

2010 para 6,8% para a PNAD 2018. A faixa etária que possuía a maior quantidade de analfabetos continuava a ser a de 60 anos ou mais, que continha 53% dos analfabetos do país. Dentro da própria população idosa, o número de analfabetos correspondia a 18,6%, sendo a faixa etária com a maior quantidade de analfabetos em seu grupo. Destes, 2,5 milhões eram homens e 3,4 milhões eram mulheres, cerca de 1,6 milhões eram brancos e 4,2 milhões eram negros, refletindo a discriminação de gênero e raça no acesso à educação no século passado. Estas relações também se fizeram sentir nos dados sobre anos de estudo, calculado em 9,5 anos em média para a população total e 6,4 anos para a população maior de 60 anos. Da população idosa, os homens possuíam 6,5 anos e as mulheres 6,4 anos de estudo, enquanto que os brancos tinham 7,7 anos e os negros 5,0 anos de estudo (IBGE, 2019).

Os dados da população idosa no século XXI demonstram que a mesma está em constante crescimento, haja visto que de 2010 para 2018 aumentou o seu tamanho em 60%. A tendência da queda das taxas de fecundidade e as perspectivas de redução da mortalidade nas idades mais avançadas indicam que esta será a tônica da população brasileira para as próximas décadas. Até o presente momento, a análise de algumas das principais características deste grupo demonstra que a população idosa vive predominantemente nos espaços urbanos, já esteve demasiadamente concentrada na Região Sudeste, mas vem dando indicações de uma maior distribuição geográfica, principalmente nas Regiões Nordeste e Sul. Há, destacadamente, um maior número de mulheres entre os idosos, em especial nas idades mais avançadas, e a população idosa que era predominantemente branca na virada do século, atualmente está quase equilibrada entre brancos e negros, com a soma de asiáticos e indígenas ainda não chegando a 2%. E no aspecto econômico, destaca-se o baixo poder aquisitivo dos idosos, uma vez que mais da metade desta população não recebe mais do que 1 salário mínimo.

1.1.2.4. Reflexões sobre a escolarização dos atuais idosos brasileiros

O alto índice de analfabetismo e as baixas médias de anos de estudo dos adultos e idosos revelam um passado educacional marcado pela dificuldade do acesso e da permanência das crianças, adolescentes e jovens na escola, e pela oferta reduzida e descontínua da Educação de Jovens e Adultos no país. Analisar os dados educacionais

dos idosos na PNAD significa estudar o grupo dos nascidos entre 1959 a 1963 (atualmente entre 60 a 64 anos) até o grupo das mais de 24 mil pessoas nascidas antes de 1923 (hoje classificados como 100 ou mais anos de vida). Isto significa que todos os idosos brasileiros, sem exceção, viveram a infância e a adolescência num período que o antigo primário, atual Fundamental I, era a escolarização obrigatória da população, e a população ainda vivia predominantemente no campo.

Os atuais idosos brasileiros centenários e a maior parte dos nonagenários tiveram a idade entendida como ideal para cursar o ensino primário durante o período regido pela Constituição de 1891, que mantinha os princípios do Ato Adicional de 1834, e foi omissa aos princípios de gratuidade e obrigatoriedade da educação (OLIVEIRA, 2007, p. 17). Ou seja, numa época em que o governo central pouco se responsabilizava pela escolarização, cabia aos estados, com menores recursos financeiros, garantir a escolarização da população, o que pouco acabava acontecendo nas regiões mais pobres.

A maior parte dos nonagenários e pouquíssimos octogenários tiveram a idade oficial para matrícula na escolarização obrigatória no curto período em que a educação brasileira esteve organizada pela progressista Constituição Federal de 1934, mas estas mesmas pessoas e praticamente todos os demais octogenários só puderam estudar durante o período ditatorial do Estado Novo, regido pela Constituição de 1937, que concebia a educação gratuita como assistência aos necessitados e não como um direito garantido a toda população. Esta lógica de redução do papel do Estado pelo ensino obrigatório no período foi visível pela ausência da norma de vinculação constitucional de recursos, que havia sido criada na Constituição de 1934 e só foi retomada na Constituição de 1946 (PINTO, 2018, p. 849).

Assim, a exceção de pouquíssimos octogenários, os septuagenários e sexagenários foram aqueles que tiveram as idades aptas pela lei para cursar, gratuita e obrigatoriamente, o ensino primário durante a vigência da Constituição de 1946, que procurou retomar o texto da Constituição de 1934. Já os efeitos da Lei 4024 de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi sentida apenas pela população sexagenária, e apenas pessoas agrupadas pela PNAD 2018 no intervalo de 60 a 64 anos é que puderam frequentar o ensino obrigatório sob a Constituição Federal de 1967. Por outras palavras, todos os idosos que se interessaram em prosseguir na escola após a conclusão do primário precisaram passar pelo classificatório e eliminatório exame de admissão para ingresso no ensino ginasial, que só foi extinto do sistema escolar pela Lei 5692 de 1971, que promoveu a reforma do ensino de 1º e 2º graus.

Já os atuais idosos que não frequentaram ou não concluíram a escolarização obrigatória no passado tiveram a opção de estudar na Educação de Jovens e Adultos, opção esta limitada pelas políticas públicas tímidas e descontínuas que caracterizam o histórico desta modalidade, pautado pelo ensino como suplência realizado nas escolas em período noturno, pelo ensino profissionalizante, ou nas diversas campanhas de alfabetização criadas e interrompidas por diferentes governos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Considerando que estes idosos só procurariam a EJA a partir dos 18 anos de idade, pode-se imaginar que alguns dos ainda vivos idosos brasileiros, nascidos entre 1909 e 1934, tenham estudado na primeira campanha de alfabetização intitulada, Campanha de Educação de Adolescentes Adultos (CEAA), e chefiada por Lourenço Filho. Enquanto que estes e mais os nascidos entre 1934 e 1948 foram contemporâneos das campanhas de educação popular e das primeiras ações a nível nacional de Paulo Freire que existiram no chamado "período de luzes" da EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000). E somando-se aos já citados, os nascidos entre 1954 e 1963, atuais sexagenários, pode-se dizer que todos os idosos brasileiros puderam buscar o MOBRAL e o Ensino Supletivo, organizados durante a Ditadura Militar, bem como todas as campanhas existentes do período de redemocratização até o presente momento.

Os atuais idosos brasileiros que frequentaram a EJA correspondem, em sua maioria, ao perfil do adulto descrito da seguinte maneira por Marta Kohl de Oliveira (1999, p. 59):

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo

1.2. A VELHICE COMO CATEGORIA SOCIAL

Segundo Guita Grin Debert (2012), na área das pesquisas em ciências sociais no Brasil, o tema da velhice foi sensivelmente deflagrado e influenciado pelo livro *A velhice: Realidade Incômoda*, de Simone Beauvoir, publicado no Brasil em 1970. A extensa obra de Beauvoir (1990, p. 5-6) demonstrou a vontade da autora em se constituir como uma voz que fosse capaz de "quebrar a conspiração do silêncio" sobre a velhice e evidenciar a real condição de miséria, solidão, enfermidade e desespero dos idosos que em muitas ocasiões havia sido desfigurada "pelas mentiras, mitos e chavões da cultura burguesa". A análise de Debert (2012) sobre a influência da perspectiva de Beauvoir no Brasil pode ser averiguada pela longa pesquisa realizada e apresentada por Ecléa Bosi (2010) em seu livro *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*, publicado originalmente em 1979.

Ancorando-se por diversas vezes nas reflexões de Simone Beauvoir a respeito da velhice, Bosi (2010) veio considerar em seu trabalho que o processo de industrialização causou uma grande ruptura no modo da sociedade valorizar as suas pessoas idosas. Segundo a autora, a partir do momento em que o filho deixa de continuar a obra do pai, considerando que no processo de linha de montagem da produção industrial prioriza-se muito mais a capacidade de repetir as mesmas ações no menor espaço de tempo, as experiências e os saberes profissionais das pessoas velhas tornam-se quase que obsoletos para as gerações mais novas. Situação que faz o idoso não entender como que "ele não pode mais ensinar o que sabe e que custou uma vida para aprender" (BOSI, 2010, p. 79), transmitindo-lhe a sensação de impotência por não ser nem um produtor e tampouco um conselheiro ou um orientador.

O discurso de Beauvoir, do qual Bosi se apropriou, exprimia as reflexões de um período de reforma das políticas sociais na França, o país que possuía a proporção de velhos mais elevada do mundo na época, tendo 12% de sua população composta por pessoas com mais de 65 anos (BEAUVOIR, 1990). Segundo Remi Lenoir (1979), o período entre o pós-Segunda Guerra Mundial e a década de 1960 foi marcado por amplos debates, em âmbito público, e pela criação de práticas e elaboração de políticas públicas na área da saúde e da assistência e previdência social. O contexto de reconstrução do país aliado à boa recuperação econômica permitiu um maior espaço para "as lutas pelo progresso e bem estar social das classes baixas", de modo a retomar e concretizar um plano mais abrangente de aposentadorias que vinha sendo reivindicado

pelas lutas trabalhistas e movimentos sindicais desde o final do século XIX (LENOIR, 1979, p. 59).

Os materiais apresentados pela "Comissão de Estudos dos Problemas da Velhice" conferiam urgência ao tema e pavimentavam o terreno para a constituição de uma política social destinada aos idosos que fosse capaz de incluí-los na sociedade (LENOIR, 1979, p. 68). E foi neste ambiente que o termo Terceira Idade, cuja criação Lenoir (1979) atribui ao Dr. Jean-Auguste Huet, em 1956, foi utilizado para exprimir um novo público de recém aposentados, com vigor físico, motivacional e financeiro em busca de um envelhecimento ativo e consciente, contrapondo-se à imagem do velho imerso às mazelas da vida na sociedade industrializada.

1.2.1. Novas designações: o velho, o idoso e a terceira idade

O trabalho de pesquisa de Clarice Peixoto (2007) demonstrou que o surgimento do termo Terceira Idade acabou por reconfigurar os sentidos e os significados de outras palavras utilizadas para identificar as pessoas de elevada idade cronológica. Segundo a autora, desde meados do século XIX uma das preocupações existentes no linguajar da sociedade francesa era a de demonstrar a diferença entre a velhice das classes abastadas da velhice vivida em condições miseráveis pela classe trabalhadora, de modo que "designava-se mais correntemente como velho (*vieux*) ou velhote (*vieillard*) os indivíduos que não detinham estatuto social, enquanto os que o possuíam eram em geral designados como idosos (*personne âgée*)" (PEIXOTO, 2007, p. 71).

Conforme os operários se tornavam velhos e as indústrias os segregavam do mundo do trabalho, estas pessoas eram socorridas por um conjunto de instituições que lhes garantiam a sobrevivência, aumentando ainda mais a ideia do idoso como um dependente dos mais novos (DEBERT, 2011). Apesar de diversos testemunhos evidenciarem a aposentadoria como o término da vida ativa ou mesmo como o início de possíveis depressões (PEIXOTO, 2007, p. 47), foi por meio da organização dos sistemas previdenciários que os pobres, quando envelhecidos, passaram a ter outra identidade na sociedade. O que reforça a noção de que "as categorias de idade são construções culturais e que mudam historicamente" (DEBERT, 2011, s/p).

Desta maneira, para Peixoto (2007), o conceito de Terceira Idade passou a abrigar os idosos mais jovens, recém aposentados e capazes de utilizarem seus tempos livres de forma ativa, deslocando a palavra idoso para classificar os velhos com idades

mais avançadas, pouco ativos, mas ainda conferindo respeito a estas pessoas. Já a palavra velho passou a ser evitada por dar a entender a ideia de menosprezo e desrespeito. Assim, além da reconfiguração do vocabulário,

a terceira idade converte-se em uma nova etapa da vida, em que a ociosidade simboliza a prática de novas atividades sob o signo do dinamismo. A velhice muda de natureza: “integração” e “autogestão” constituem as palavras-chave desta nova definição. Assim, a criação de uma gama de equipamentos e de serviços declara a sociabilidade como o objetivo principal de representação social da velhice de hoje. (PEIXOTO, 2007, p. 76).

A disseminação internacional deste conceito se relaciona com a criação do modelo de Universidade da Terceira Idade, criado por Pierre Vellas, em 1973, na Universidade de Toulouse (CACHIONI, 2004). A referida ação contou com uma rápida adesão de pessoas idosas que não precisavam atestar certificações de formações anteriores ou serem aprovadas em exames para o ingresso (SWINDELL; THOMPSON, 1995). Desenvolvida por meio de palestras abertas, grupos de estudos, oficinas, excursões, e até pela possibilidade de se assistir aulas dos cursos da educação superior, o modelo de Universidade da Terceira Idade logo se disseminou para outras universidades francesas em 1975 e em pouco tempo foi replicado em universidades de outros países da Europa, Estados Unidos e Canadá (SWINDELL; THOMPSON, 1995).

Em 1980, uma universidade uruguaia foi a primeira a criar este modelo na América Latina, e pouco tempo depois, em 1982, foi a vez da Universidade Federal de Santa Catarina fundar o Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) e inaugurar a primeira Universidade da Terceira Idade no Brasil. No mesmo período, os funcionários do SESC que desenvolviam os trabalhos com os idosos na instituição foram à França em busca de formação acadêmica e trouxeram muitas das abordagens da Gerontologia deste país para o Brasil.

A entrada do conceito de Terceira Idade no Brasil também foi analisada por Peixoto (2007), no mesmo estudo relativo aos usos das palavras utilizadas para se referir as pessoas mais velhas na cidade do Rio de Janeiro. Segundo a autora, até a década de 1960 a palavra velho era utilizada para se referir a qualquer pessoa de idade avançada, o que não significava a ausência de uma distinção do modo do tratamento de acordo com o nível econômico e social da pessoa. Ao invés de utilizar uma outra palavra, a diferenciação era percebida pela entonação ou pelo contexto da frase em que era utilizada a palavra velho. A partir de 1960 difundiu-se o uso da palavra idoso, que já

existia, como uma forma de demonstrar maior respeito e pouco a pouco se estabeleceu a noção de que o termo idoso era uma maneira de se reportar as pessoas mais ricas e a palavra velho corresponderia ao tratamento das pessoas mais pobres.

Já o uso do termo Terceira Idade no Brasil foi entendido como um decalque do vocábulo francês, destacando que o mesmo pouco significou uma alteração na forma de se interpretar a velhice, tal como refletido por Peixoto (2007, p. 80-81) da seguinte maneira:

Em um país onde reinam a desnutrição, o analfabetismo, o desemprego, a habitação precária e tantas outras misérias, a velhice não entra na lista das ações políticas. A rubrica da terceira idade é fundamentalmente empregada nas proposições relativas a criação de atividades sociais, culturais e esportivas. Idoso simboliza sobretudo as pessoas mais velhas, 'os velhos respeitados', enquanto 'terceira idade' designa principalmente os "jovens velhos", os aposentados dinâmicos, como a representação francesa. E não é por acaso que surge um novo mercado para a terceira idade: turismo, produtos de beleza e alimentares, bem como novas especialidades profissionais, gerontólogos, geriatras etc.

Para Debert (2012, p. 16), o discurso de representação da velhice nas sociedades industrializadas como "um quadro dramático da perda do status social dos indivíduos" favoreceu a rápida e boa aceitação de políticas e programas que apresentassem objetivos de reversão dos problemas da velhice. Ao analisar a proliferação de iniciativas desenhadas especificamente para os idosos na década de 1990, a autora (DEBERT, 2012, p. 15) considerou que estes programas encorajavam "a busca da autoexpressão e a exploração de identidades de um modo que era exclusivo da juventude".

Num âmbito ainda mais aprofundado da estrutura social, Debert (2012, p. 13) elaborou o conceito de "socialização progressiva da gestão da velhice" para explicar que quando os cuidados da pessoa idosa se transformam numa questão pública, "um conjunto de orientações e intervenções, muitas vezes contraditórios, é definido e implementado pelo aparelho de Estado e outras organizações privadas", ao mesmo tempo em que "um campo de saber específico - a gerontologia - é criado com profissionais e instituições encarregados da formação de especialistas no envelhecimento".

O efeito destacado por Debert (2012) também havia sido observado na França por Lenoir (1979, p. 61), que percebeu uma "intervenção no direito da família na manutenção da velhice" a partir da implementação dos diversos programas destinados aos idosos e da centralidade que o discurso gerontológico assumiu no período pós-

guerra. Até então uma área acadêmica marginalizada e constantemente confundida com a Geriatria na França, a Gerontologia alcançou maior credibilidade por meio da publicação de textos de popularização dos estudos realizados, da criação de centros de atendimento gerontológico, e da institucionalização da Associação de Gerontologia.

1.3. O ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO E AS NOVAS QUESTÕES POLÍTICAS

1.3.1. O movimento social do idoso

A conquista do espaço político dos idosos nas décadas finais do século XX foi fortalecida pela produção de documentos internacionais, pela experiência adquirida nas pressões feitas durante a Constituinte e na luta dos 147%, e pela criação e estabelecimento de diferentes organizações representativas dos idosos.

A Organização das Nações Unidas (ONU) criou em seu site institucional¹⁶ uma página exclusiva para o seu trabalho com pessoas idosas, na qual apresenta algumas informações mundiais sobre o fenômeno do envelhecimento e disponibiliza os seus documentos internacionais já produzidos. Segundo a apresentação, em 1982, a ONU iniciou as suas atividades na área ao convocar a Primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, que resultou na produção do Plano de Ação Internacional de Viena sobre o Envelhecimento. Em 1991, foi elaborado um documento contendo os Princípios para as Pessoas Idosas das Nações Unidas, e no ano seguinte foi realizada a Conferência Internacional sobre o Envelhecimento, que produziu um documento intitulado Proclamação do Envelhecimento.

Ainda na década de 1990, a ONU declarou o ano de 1999 como o Ano Internacional do Idoso e definiu o dia 01 de outubro como o dia do idoso. Em 2002, a ONU realizou a Segunda Assembleia Mundial das Nações Unidas sobre Envelhecimento, sediada na cidade de Madrid, com vistas ao desenvolvimento de uma política internacional para o envelhecimento. Esta intencionalidade foi efetivada no documento intitulado Declaração Política e o Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento. E por fim, em 2018, foi produzida a Declaração de Viena sobre os Direitos Humanos das Pessoas Idosas.

¹⁶ Disponível em < <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-idosas/>> Acesso em: 18/01/2020.

No contexto das agências supranacionais, também se destacam na produção de documentos internacionais norteadores de políticas e ações para o envelhecimento, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Banco Mundial. Em 2005, a OMS publicou o documento Envelhecimento ativo: uma política de saúde, e dez anos depois, publicou o Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde. Já o Banco Mundial publicou especificamente para o caso brasileiro o documento Envelhecendo em um Brasil mais velho, em 2011.

Durante o período da Constituinte, a Confederação Brasileira de Aposentados e Pensionistas (COBAP), criada em 1985, juntamente com as Associações e Federações de aposentados de cada estado, atuou intensivamente na organização das bases do sistema previdenciário da Constituição Federal de 1988. Segundo Azevedo (2012, p. 96-97), "chegavam a Brasília caravanas de idosos/as beneficiários de aposentadoria e pensões, sob a coordenação da Cobap", que buscavam "defender as suas reivindicações sem temer o desconforto das péssimas condições de alojamento enfrentadas na capital política do país". Para Peres (2008), a experiência dos sindicalistas da COBAP permitiu que a organização tivesse uma "atuação fundamental no movimento dos aposentados das décadas de 1980/90, fazendo lobby político e organizando manifestações". Para ambos os autores citados, as mobilizações expressivas da COBAP conseguiram "ganhar espaço na mídia" (PERES, 2008, p. 209) e obtiveram "grande repercussão pública na época" (AZEVEDO, 2012, p. 96).

Como resposta às mobilizações, a Constituição Federal de 1988 efetivou a garantia dos direitos dos aposentados e pensionistas e a inclusão do "conceito de seguridade social como orientação do sistema de proteção social brasileiro, ancorado em três pilares das políticas públicas: Saúde, Assistência e Previdência" (AZEVEDO, 2012, p. 97). O movimento dos aposentados e pensionistas saiu fortalecido deste processo e continuou o seu processo de reivindicação alcançando repercussão ainda maior na luta pelos 147%. Tal como explicado por Azevedo (2012, p. 97),

A mobilização pelos 147% se constituiu na luta pela correção do valor dos proventos dos aposentados/as e pensionistas pelo mesmo índice de correção do salário mínimo. Naquela ocasião, a Portaria nº. 485 concedeu reajustes diferenciados aos aposentados/as e pensionistas. Para aqueles/as que ganhavam até um salário mínimo, o reajuste foi de 147,06%. Aos demais, que ganhavam acima de um salário mínimo, o reajuste dos benefícios foi de 54,6%, de acordo com o artigo 146 das Disposições Transitórias da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que instituiu o Plano de Benefícios da Previdência.

Para Peres (2008), o processo de redemocratização e abertura para a participação política criou um cenário propício para a constituição do "Movimento Social do Idoso", que teve como organizações protagonistas a COBAP, o SESC, a SBGG, e a Associação Nacional de Gerontologia (ANG), uma entidade "de natureza técnica-científica", e que "tem por objetivo despertar a consciência gerontológica na sociedade em prol de melhorias nas condições de vida dos idosos" (PERES, 2008, p. 203). Estas organizações atuaram no debate político para a aprovação da Política Nacional do Idoso e do Estatuto da Pessoa Idosa, e na década de 2000 passaram a dividir o campo com outras organizações públicas, como o Conselho Nacional dos Direitos do Idoso criado pelo Decreto n.º 4.227 de 13/05/2002¹⁷, e de diferentes Conselhos Estaduais dos Idosos, e dos diversos Conselhos Municipais dos Idosos. Como também cabe destacar a existência dos Fóruns voltados para a participação política dos idosos e dos Promotores de Justiça do Ministério Público que atuam na defesa da pessoa idosa.

Ao analisar estas organizações, Machado (2007) percebeu que apesar das mesmas terem atuado lado a lado em diversas mobilizações, havia uma clara cisão de interesses entre os grupos vinculados às Associações de Aposentados e Pensionistas e o grupo composto pelas outras organizações como os Conselhos e os Fóruns dos Idosos. A autora (MACHADO, 2007, p. 225) percebeu que o primeiro grupo restringia-se em participar das lutas pela "defesa e extensão dos direitos previdenciários dos aposentados e pensionistas, adotando uma política voltada apenas para seus associados", de modo a não incluir em suas pautas as demais "questões gerais do envelhecimento que envolviam todos os idosos do país". Enquanto que o segundo grupo, composto pelos Conselhos e Fóruns do Idoso, reivindicava a "melhoria da qualidade de vida para todo o segmento, atendimento de saúde, moradia, educação, cultura" e lutava "contra a discriminação de gênero e raça, temas que não estão incluídos nas pautas dos sindicatos e nas associações de aposentados" (MACHADO, 2007, p. 228).

A pesquisa de Machado (2007) partiu da percepção da diferença de pauta dos dois grupos e buscou explicações para esta separação, entrevistando alguns atores sociais de cada um. A autora (MACHADO, 2007) percebeu que os antigos líderes sindicais interpretavam os movimentos da terceira idade e os Conselhos do Idoso como

¹⁷ Destaca-se que o Decreto original do CNDI, criado na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi revogado e alterado na gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), pelo Decreto 5.109 de 17/07/2004. Que por sua vez, foi revogado e alterado na gestão de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), pelo Decreto 9.893 de 27/07/2019.

movimentos alienados, desinformados, preocupados em se divertir, sempre tutelados pelo Estado. Enquanto que os participantes destas iniciativas não demonstravam interesse em participar das Associações de Aposentados e Pensionistas por considerá-las demasiadamente hierarquizadas, rígidas e pouco atentas às questões do cotidiano dos idosos.

1.3.2. O lugar da educação de pessoas idosas nas políticas públicas brasileiras

A Constituição Federal de 1988 veio garantir muitos direitos sociais para a população, mas não especificou as questões pertinentes à educação de idosos. De forma indireta, pode-se entender que os artigos voltados para as questões de seguridade da previdência social refletiram a visualização do futuro processo de envelhecimento do país. Mas de forma direta, a palavra idosos apareceu apenas por três vezes na Carta Magna brasileira: como critério de desempate na eleição presidencial, na garantia do salário mínimo àqueles que não tiverem condições financeiras ou auxílio familiar para sobreviver, e na garantia do direito ao convívio social e aos programas de amparo à família; além de explicitar o direito à gratuidade na passagem dos transportes coletivos urbanos. Já a expressão terceira idade não chegou a aparecer no texto aprovado.

Nos casos da Política Nacional do Idoso, Lei Federal n.º 8.842 de 04 de janeiro de 1994, e do Estatuto do Idoso, Lei Federal 10.741 de 01 de outubro de 2003, o direito à educação dos idosos apareceu nos documentos legais com maior proeminência. A Política Nacional do Idoso (PNI) definiu pelo artigo 2 que, "Considera-se idoso, para os efeitos desta lei, a pessoa maior de sessenta anos de idade" e o artigo 10 estipulou diversas competências aos órgãos e entidades públicos das áreas da assistência social, saúde, educação, previdência social, habitação e justiça. O inciso III deste artigo definiu que na área da educação os órgãos e entidades públicos devem:

- a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;

- d) desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- e) desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso;
- f) apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber;

Já a Lei Federal 10.741 de 01/10/03, em consonância com a PNI, definiu no artigo 1 que, o Estatuto da Pessoa Idosa foi instituído para "regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos". De entre os direitos garantidos aos idosos que foram listados no artigo 3, constava o direito à educação que, como os demais, deveria ser assegurado obrigatoriamente pela família, comunidade, sociedade e pelo Poder Público. Os artigos específicos à educação do Estatuto do Idoso estão dispostos no Capítulo V que também se destinou a tratar da cultura, esporte e lazer. O artigo 20 deste capítulo ratificou o direito à educação do idoso e os artigos 20 e 21 foram estabelecidos da seguinte maneira:

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

§ 2º Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

E por fim, o artigo 25 definiu que caberia ao poder público apoiar a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e a publicação de livros adequada a perda da capacidade visual destas pessoas. Cabe destacar que este artigo teve sua redação alterada pela Lei n. 13.535, de 15 de dezembro de 2017, que visou garantir aos idosos a oferta de cursos e programas de extensão pelas instituições de educação superior. Deste modo, a redação do artigo 25 ficou assim consagrada:

Art. 25º As instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais.

Parágrafo único. O poder público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e

periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual.

Cabe mencionar ainda o Decreto Federal 8.114 de 30 de setembro de 2013, que estabeleceu o Compromisso Nacional para o Envelhecimento Ativo e instituiu uma Comissão Interministerial, na qual incluía-se o Ministério da Educação. Nesta legislação, ressaltou-se a importância da oferta de cursos de formação e educação continuada aos profissionais que trabalham com pessoas idosas.

Ao pensar no espaço geográfico onde se realiza esta pesquisa, optou-se por averiguar e citar sumariamente algumas legislações do Estado de São Paulo para as pessoas idosas tais como a Lei 12.548, de 27 de janeiro de 2007, que indicou para a organização de eventos, congressos, palestras e programas de estudo e de pesquisa a respeito do processo de envelhecimento e também salientou a importância da criação de Universidades ao Idoso. O Decreto 58.047 de 15 de maio de 2012 consagrou os programas interdisciplinares intitulados "São Paulo Amigo do Idoso" e "Selo Amigo do Idoso", que definem uma série de ações específicas direcionadas aos idosos e atribuem premiações para os municípios que implementarem as iniciativas estipuladas. As ações ligadas à educação consistem no desenvolvimento de centro de pesquisa e formação sobre o envelhecimento, de formação de cuidadores de pessoas idosas, e de programas de inclusão digital.

Já nos contornos municipais foi possível encontrar legislações da década de 1990, como a Lei Municipal 11.242, de 24 de setembro de 1992, que dispõe sobre o conselho municipal do idoso, apenas cita a palavra educação. E outras da primeira década do século XXI, como a Lei Municipal 13.834, de 27 de maio de 2004 que instituiu a Política Municipal do Idoso e destacou a importância da educação como melhoria da qualidade de vida, o incentivo a cursos livres de alfabetização do idoso; e a Lei Municipal 14.905, de 6 de fevereiro de 2009 que criou o programa Envelhecimento Ativo, mas sequer aparece a palavra educação no texto aprovado.

Quanto às principais Leis específicas da Educação, não foi identificada pelo pesquisador qualquer menção à palavra idoso, ou maiores de 60 anos, ou de Terceira Idade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de novembro de 1996. Levando a crer que o adulto idoso não escolarizado estaria inscrito regularmente na modalidade escolar da EJA, em iniciativas de alfabetização, elevação de escolaridade ou qualificação profissional ou em exames de certificação como qualquer pessoa com mais de 15 anos para o ensino fundamental e maior de 18 anos para o ensino médio. Já

no que diz respeito aos Planos Nacionais de Educação, enquanto o aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estimulou a participação de universidades e organizações não governamentais na organização de ações para a terceira idade, o Plano Nacional de Educação mais recente, implementado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, destacou que as políticas públicas de jovens e adultos deveriam considerar as necessidades dos idosos como uma forma de erradicar o analfabetismo e garantir que esta população específica obtivesse acesso às tecnologias educacionais.

O Plano Estadual de Educação aprovado pela Lei 16.279, de 08 de julho de 2016, abordou a questão da educação de pessoas idosas apenas na Estratégia nº 9.7, a qual se apresenta na íntegra a seguir:

9.7. Considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

Enquanto que o Plano Municipal de Educação, aprovado pela Lei 16.271, de 17 de setembro de 2015, estipulou ações para a educação de pessoas idosas por meio de três estratégias: a Estratégia 10.1. definiu a necessidade do poder público em mapear os idosos não alfabetizados ou com escolaridade incompleta; a estratégia 10.2. assinalou a presença dos idosos na promoção da busca ativa e das chamadas públicas; e a estratégia 10.10. definiu que o poder público municipal necessita "Difundir propostas pedagógicas que visem à valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice".

CAPÍTULO II - CONCEITOS TEÓRICO EDUCACIONAIS E GERONTOLÓGICOS E A REVISÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA ÁREA ENTRE 2014-2022

2.1. CONCEITOS EDUCACIONAIS E GERONTOLÓGICOS

2.1.1. Os conceitos internacionais e as concepções nacionais da EJA

O conceito de educação permanente, difundido ao longo do século XX, ainda que polissêmico e multifacetado, se constitui como um caminho para pensar uma educação, seja ela formal ou não formal, extensiva a todas as idades. Na década de 1970, a Comissão Internacional para o desenvolvimento da Educação, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e presidida por Edgar Faure, publicou uma obra de importante circulação internacional que discutiu os conceitos de educação permanente, de educação global e de cidades educativas. O Relatório *Aprender a Ser* (FAURE, *et. al.*, 1973), ou Relatório Faure (como ficou conhecido), procurou desconstruir a ideia de que existiria idade regular para a aprendizagem e para a educação:

A educação tem fundamentos sólidos não só na economia e na sociologia, mas na evidência aportada na investigação psicológica de que o homem é um ser inacabado e que só pode realizar-se com o preço de uma aprendizagem constante. Se isto é assim, a educação tem seu lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Recobra sua verdadeira natureza, que é a de ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que têm sido impostos no curso dos séculos (FAURE *et. al.*, 1973, p. 220).

Conjuntamente à obra *Aprender a Ser*, nas décadas de 1960 e 1970 a UNESCO estimulou o debate e a disseminação do conceito de educação permanente por meio da publicação do livro “Introdução à educação permanente”, encomendado a Paul Lengrand (1970), e dos Relatórios Finais da III Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), ocorrida em 1972 no Japão, e da Reunião Internacional de Educação de Adultos sediada em Nairóbi no ano de 1976. Segundo Barros (2011, p. 96), esta atuação da UNESCO no período citado promoveu “uma verdadeira explosão mundial de práticas de educação de adultos”.

2.1.1.1. Concepções da EJA no Brasil

Ao analisar o cenário da EJA no Brasil, Di Pierro (2017, p. 14) apresentou duas grandes concepções que orientam esta modalidade educacional no país, a "corrente da educação popular" e "a visão compensatória". A primeira concepção remonta ao pensamento de Paulo Freire e às experiências educacionais que este educador participou, ou influenciou, no início da década de 1960. As bases da educação humanista com vistas à leitura crítica da realidade e à superação da sociedade de opressão foram difundidas por meio das clássicas obras de Paulo Freire, que escreveu *Educação como Prática de Liberdade* em 1965 e *Pedagogia do Oprimido* em 1968, e inauguraram esta "corrente de pensamento que na América Latina ficou conhecida por Educação Popular" (DI PIERRO, 2017, p. 16). A autora demonstrou que a abordagem atual desta concepção congrega a busca pela justiça social, o respeito à diversidade, a valorização da cultura popular, e a "transformação das relações assimétricas de poder que servem à exploração e alienação", por meio de uma "pedagogia da participação cidadã" e de "metodologias ativas, dialógicas, participativas e interculturais" (DI PIERRO, 2017, p. 17).

A segunda concepção, designada visão compensatória, legitima-se na busca pela "reparação dos direitos educativos violados na infância e na adolescência" e pela "reposição da escolaridade não realizada nessas etapas do ciclo de vida", o que por um lado, é de relevada importância dadas as condições sociais brasileiras, mas que por outro lado, acaba por reforçar a noção de que "a infância e a juventude seriam as 'idades próprias' para aprender" (DI PIERRO, 2017, p. 14). Deste modo, a EJA pode vir a ser compreendida como uma forma do adulto refazer o mesmo processo de escolarização voltado para crianças e adolescentes de um modo mais acelerado.

A predominância histórica da face mais escolarizante desta concepção de compensação acaba por sedimentar a ideia de que se há uma idade certa, ideal, regular, adequada de estudar, colocando à margem os que "perderam a escola". Como se o espaço primordial da educação não fosse destinado aos maiores de quinze ou dezoito anos, e permitindo a continuidade de ditos populares e frases preconceituosas a respeito dos educandos da EJA, independentemente de suas idades.

No campo das experiências pessoais deste pesquisador foram costumeiros os encontros com educandos idosos, seja na EJA ou no ensino superior, em que os mesmos afirmavam no primeiro dia de aula que estavam lá porque "estava realizando um

sonho", ou que "nunca era tarde para aprender", mas que no decorrer do processo passavam a justificar os seus possíveis erros ou dificuldades de aprendizagem com frases próximas a "burro velho não aprende" ou "já passei da idade de aprender".

Na esfera pública, retoma-se neste texto duas falas do início da década de 1990. A primeira foi a inesperada frase "deixem os velhinhos morrerem em paz" dita por Darcy Ribeiro "no encerramento do Congresso Brasileiro organizado pelo GETA - Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização em 1990 por ocasião das mobilizações que marcaram o Ano Internacional da Alfabetização", tal como documentou Haddad (1997, p. 1). E, a segunda, remete-se à entrevista concedida por José Goldenberg, professor emérito e ex-reitor da USP, que quando ocupava o cargo de Ministro da Educação no governo de Fernando Collor de Melo, expressou claramente que o analfabetismo de adultos não seria uma prioridade governamental, tendo em vista que estas pessoas já haviam se adaptado às suas condições e encontrado os seus respectivos lugares na sociedade, atuando em profissões que não exigissem o domínio da leitura e da escrita (BEISIEGEL, 1997). As falas excludentes de Darcy Ribeiro e José Goldemberg não foram fatos isoladas na história da EJA, tendo em vista que muitos pesquisadores acadêmicos que fizeram estudos históricos no âmbito desta modalidade educacional revelaram que o analfabetismo já veio a ser tratado pelas políticas públicas do país como se fosse uma doença, ou com diferentes estereótipos preconceituosos.

Considera-se que a estranheza de se pensar a ocupação da escola por estudantes mais velhos tenha uma história mais antiga que a constituição da EJA no Brasil e esteja relacionada à institucionalização da própria escola. Ao ser organizada e regulada pelo Estado Moderno no mundo ocidental, esta instituição consubstanciou-se num espaço específico para a infância nos séculos XVII e XVIII. A partir do momento em que as crianças adquiriram uma identidade própria perante à sociedade europeia, fazia-se necessário separá-las do mundo adulto para que recebessem a formação adequada (SANZ FERNANDEZ, 2006).

O estudo de Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 43) sobre a forma escolar também tratou da "constituição da infância como categoria particular de sujeitos sociais separados, distintos dos outros sujeitos sociais, suscetíveis de um tratamento particular: a educação". Ao destacarem uma série de iniciativas escolares das décadas finais do século XVII, tal como a Escola para Meninos Pobres de 1667, os autores demonstraram que as escolas eram "destinadas explicitamente a 'todas as crianças', inclusive, as 'do povo'" (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13).

Mediante a isto, a análise das raízes históricas de modelos pedagógicos da EJA proposta por Florentino Sanz Fernandez permite interpretar que alguns traços da baixa autoestima e da infantilização dos educandos adultos podem estar vinculados com esta constituição inicial da escola moderna como um espaço infantil. Segundo as palavras do autor, do ponto de vista histórico,

É quando esse espaço e tempo exclusivo das crianças se dedica à aprendizagem das letras, que sofre a tentação de se associar e a identificar a aprendizagem e a educação à idade infantil. Começou-se a identificar a aprendizagem com infância, a figura social do estudante coincidia com a figura da criança e fortaleceu-se a ideia de que aprendizagem era uma coisa da etapa inicial da vida" (SANZ FERNANDEZ, 2006, p.10-11).

Isto reforça-se nos estudos de Marta Kohl de Oliveira (1999), que revela que no ponto de vista psicológico os educandos adultos sentem-se menosprezados pelo fato de ter de estudar na vida adulta em uma instituição que sempre foi considerada como um espaço infantil. O desconforto sentido pelos adultos não se resume em permanecer longas horas em um espaço mobiliado com cadeiras e mesas feitas para corpos infantis, pois deve-se destacar que a forma escolar da educação, constituída séculos atrás e que prevaleceu até os tempos atuais (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 29), também remete a um conjunto de ações pedagógicas que ficou identificado com a formação específica de crianças, envolvendo desde o tom de voz dos docentes até às práticas "de escrituralização-codificação dos saberes", de aprendizagem por meio de regras, de adequação de comportamentos, e de repetição de atividades. Assim, para Di Pierro (2017, p. 14), "o problema reside na frequente transposição para a formação dos jovens dos adultos e inclusive idosos de formas de organização do ensino, de currículos e metodologias da educação de crianças e adolescentes".

2.1.1.2. A incorporação dos conceitos teóricos da EJA nas legislações educacionais

No Brasil, apesar de os princípios da educação permanente estarem presentes nos livros de Álvaro Vieira Pinto (1982) e Paulo Freire (1987) e nas práticas da educação popular desde meados do século XX, as políticas educacionais brasileiras concentraram-se na efetivação dos princípios de gratuidade e obrigatoriedade da educação para crianças e adolescente. A análise de Oliveira (2007) sobre o direito à

educação em todas as constituições brasileiras, permitiu perceber, em termos sintéticos, que da Constituição de 1824 até a década de 1970, a obrigatoriedade da educação esteve restrita entre os quatro e cinco anos do que se chamava como ensino primário, sendo ampliada para os oito anos do ensino de 1º grau pela Lei 5.692 de 1971, que por meio da Constituição Federal de 1988 passou a se chamar ensino fundamental. E foi apenas pela Emenda Constitucional n.º 59 de 2009 que a idade compulsória da educação brasileira passou a abranger as pessoas entre 4 e 17 anos, e conseqüentemente a isto, a educação infantil e o ensino médio tornaram-se obrigatórios (e o direito a eles extensivo aos jovens e adultos que não os tivessem cursado ou concluído), completando o que havia sido indicado para acontecer progressivamente pelo texto da Carta Magna de 1988.

Ainda que a escolarização para os maiores de 14 anos já tivesse constado em outras legislações de séculos passados, tal como evidenciam os estudos de diversos autores brasileiros (COSTA, 2011a; HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, HADDAD, SOARES, 2019), aos jovens e aos adultos, e subentendendo os idosos neste grupo, o direito à educação só lhes foi garantido, sem o caráter de obrigatoriedade, pela Constituição Federal de 1988. Entretanto, como explica Sandra Fernandes Leite (2014, s/p), "mesmo declarando um direito, esse processo é lento e dividido em etapas. Sua efetividade fica, muitas vezes, comprometida no tempo e gera um sentimento de insatisfação e desesperança".

A LDB 9394/96 veio a reforçar a conquista obtida na Constituição Federal de 1988, regulamentando o ensino fundamental para jovens e adultos como um direito público subjetivo, mas de certa forma, absteve-se positivar em lei maiores garantias educacionais aos educados jovens, adultos e idosos, ao limitar a Seção V, Da Educação de Jovens e Adultos, a apenas dois artigos. Assim, o documento normativo aprovado em âmbito nacional que veio a abordar questões mais próxima da corrente da educação popular e da educação permanente difundida pela UNESCO foi o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000. Ao definir as funções Reparadora, Equalizadora e Qualificadora da EJA, Cury (BRASIL, 2000) procurou abranger tanto a restauração do direito à educação violado, quanto o papel da EJA como uma forma "de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades".

Quase vinte anos depois do relatório de Carlos Roberto Jamil Cury, a noção de educação permanente foi positivada nacionalmente para todo sistema educacional brasileiro em 2018. A aprovação da Lei Federal n.º 13.632 de 06/03/2018 passou a

incluir os termos Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida em três partes diferentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20/12/1996.

A primeira modificação foi feita no Título II, Dos princípios e Fins da Educação Nacional, e consubstanciou-se na inclusão do Inciso VIII no Art. 3º que passou a afirmar a "garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida". A segunda alteração realizada atingiu exatamente a Seção V, Da Educação de Jovens e Adultos, presente no Capítulo II da LDB, e consistiu num complemento textual no já existente Art. 37º, pontuando que dentre as suas finalidades, a EJA se constituiria num "instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida". Por fim, a terceira inclusão modificou o Parágrafo Terceiro do Art 58º do Capítulo V, acerca da Educação Especial, definindo que esta modalidade se inicia na educação infantil e se prolonga ao longo da vida.

Deste modo, percebe-se que a inclusão do conceito de educação permanente como um princípio organizador do sistema educativo e a compreensão dos idosos como sujeitos de educação na agenda de preocupações nacionais ainda são fenômenos recentes no país.

2.1.2. A concepções e os modelos gerontológicos de educação

Conforme já mencionado, a Gerontologia é uma ciência interdisciplinar que estuda diversas questões sobre a última fase da vida (DEBERT, 2012). Algo que para Ludovici e Silveira (2011, p. 299) é condição essencial para a constituição de "uma área de conhecimento científico vocacionada para o estudo sobre o envelhecimento e a velhice". Segundo as autoras (LUDOVICI; SILVEIRA, 2011), tentar interpretar os idosos de maneira isolada, sem levar em consideração toda a realidade do envelhecimento, pode gerar lacunas no estudo e fortalecer análises inapropriadas, inconsistente e pouco eficientes, bem como reforçar preconceitos e estereótipos sobre a velhice e o envelhecimento.

Mediante este caráter interdisciplinar, a educação passou a ser objeto de estudo da gerontologia, gerando um tipo de abordagem de pesquisas mais vinculado à Neurologia, à Fisioterapia e à Educação Física, na qual estuda-se capacidade cognitiva e motora dos idosos, e um outro tipo de pesquisa mais vinculado à Sociologia, Psicologia, e Pedagogia, que se propõe a analisar questões teóricas, institucionais e metodológicas da educação na perspectiva do envelhecimento. Este segundo tipo de estudo é

empreendido no campo da Gerontologia Social (PETERSON, 1976), com o qual este estudo dialoga.

2.1.2.1. Gerontologia Educacional e Educação Gerontológica

Os primeiros textos lidos no âmbito da relação entre educação e envelhecimento e velhice pela perspectiva gerontológica foram de Neri e Cachioni (2004) e de Doll (2007). Nas duas leituras, este educador foi surpreendido pela expressão Gerontologia Educacional, que os autores estudados diziam ter sido inicialmente utilizada como o nome institucional de um programa de pós-graduação da Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, e que pouco tempo depois, em 1976, passou a intitular um importante periódico da área. E exatamente no primeiro número desta revista acadêmica havia o texto intitulado Educação Gerontológica: o estado da arte de David Peterson (1976), que segundo Neri e Cachioni (2004) e Doll (2007) fundamentava as bases conceituais da Gerontologia Educacional e as suas três áreas de ação: a) a educação de pessoas idosas; b) a educação da população geral sobre o envelhecimento; c) a educação e formação de pessoas para pesquisa e trabalho com os idosos.

A busca pelo artigo de Peterson foi inevitável e logo nas primeiras linhas do texto foi possível encontrar a definição do conceito da seguinte maneira: "A Gerontologia Educacional é um campo de estudo e prática que tem se desenvolvido recentemente na interface da educação de adultos com a gerontologia social" (PETERSON, 1976, p. 61, tradução do pesquisador¹⁸). Além disso, o resumo também apresentava os campos de ação já mencionados pelos autores anteriormente citados.

Peterson (1976, p. 63) considerou que o conceito de Gerontologia Educacional acompanhava o início do crescente interesse dos pesquisadores da área da educação pelo tema do envelhecimento e a busca por entender como seria a educação para pessoas no fim da vida, tal como se configurou no trabalho de cooperação que passou a ser desenvolvido na Universidade de Michigan entre a Escola de Educação e o Instituto de Gerontologia em 1970. O autor justificou a sua proposta de estado da arte ancorando-se na sua percepção de que - como a relação entre as áreas da educação e da gerontologia era recente -, o conceito de Gerontologia Educacional acabava sendo descrito de maneiras diferentes pelos pesquisadores, tornando-o um "elefante

¹⁸ Texto da citação na língua original do artigo: "Educational gerontology is a field of study and practice that has recently developed at the interface of adult education and social gerontology".

proverbial" que dificultava o entendimento dos que queriam compreendê-lo (PETERSON, 1976, p. 62).

Ao revisar a literatura sobre a educação continuada, Peterson (1976, p. 63) constatou que a ampla atenção conferida ao conceito de Educação ao Longo da Vida naquele período vinha estimulando empreendimentos instrucionais com idosos que se tornavam cada vez mais populares, e que por conta disto, a Gerontologia Educacional se constituía como "uma extensão da Educação de Adultos nas fases posteriores da vida".

Do ponto de vista histórico, Peterson conferiu o pioneirismo das pesquisas e iniciativas em Gerontologia Educacional aos trabalhos da gerontóloga Donahue, da Universidade de Michigan, que foram detalhados no livro Educação para a Maturidade Tardia¹⁹, publicado em 1955. Como não foi possível ter acesso a esta obra, foi realizada a leitura dos artigos Experimentos em Educação de Idosos²⁰ (DONAHUE, 1951) e Desenvolvimentos em educação para a maturidade avançada²¹ (TIBBITS; DONAHUE, 1953) do início da década de 1950.

O trabalho de Donahue (1951, p. 49) critica desde o início "a aceitação generalizada na crença de que os idosos são incapazes de entender novas ideias, de adquirir novas informações, ou de adotar novos métodos de aprendizagem para resolver problemas". Mediante este questionamento, a autora (DONAHUE, 1951) destacou que os testes psicológicos feitos com pessoas de diferentes idades já haviam demonstrado que, mesmo com o declínio de algumas capacidades cognitivas, a capacidade de recuperar informações permanecia constante nas pessoas com idades mais avançadas.

Donahue (1951) salientou que muitos idosos procuravam por ofertas educativas nos cursos de educação de adultos, mas que os educadores destes cursos demonstravam pouca vontade em adequar os conteúdos e os métodos para suas necessidades. Deste modo, a autora firmou uma parceria com o Serviço de Extensão da universidade e ofereceu o seu primeiro curso para idosos em 1948. Ao longo do texto, Donahue detalhou o andamento das ações realizadas e concluiu o estudo destacando a vontade em aprender declarada pelos idosos participantes dos cursos e que as metodologias para este tipo de trabalho não poderiam se limitar a uma experiência estática em salas de leitura. Apontando a necessidade de diversificar a oferta educativa dos idosos em diferentes agências educacionais.

¹⁹ Título original: Education for Later Maturity.

²⁰ Título original: Experiments in Education of Older Adults

²¹ Título original: Developments in Education for Later Maturity

O segundo trabalho da autora (TIBBITS; DONAHUE, 1953), em parceria com Clark Tibbits, buscou analisar as diversas iniciativas educacionais específicas para idosos que vinham sendo desenvolvidas na época. Para os autores, a maior dificuldade para a realização destas atividades consistia no fato de que muitos confundiam o conceito de senescência normal, caracterizado pelos declínios naturais do cérebro humano, com o de senilidade patológica, julgando desnecessário empreender ações educativas com pessoas idosas. Tibbits e Donahue (1953) destacaram a importância das ofertas de extensão universitária que procuraram modificar o quadro e oferecer as devidas atualizações política e científica para que os idosos pudessem exercer a cidadania.

A análise de Peterson (1976) em seu estado da arte sobre o trabalho de Donahue e dos demais autores que realizaram propostas similares foi de que estes projetos correspondiam a programas informais, com pouco crédito e ofertados em séries curtas. Peterson (1976, p. 63) criticou o fato das análises destas iniciativas serem muito descritivas e quase não abordarem a avaliação das técnicas de ensino, formatos instrucionais, dos materiais curriculares e do desempenho dos estudantes. Para o autor, os programas que avaliavam as próprias ações tendiam a apresentar uma escala com o grau de "satisfação mais subjetiva do cliente" ou uma "enumeração do padrão de participação dos participantes" (PETERSON, 1976, p. 63).

Para Peterson, a evolução das análises destas iniciativas, de modo a evidenciar melhor o valor e a eficácia das ações, seria de extrema importância para divulgação e conscientização da população a respeito das capacidades e necessidade educativas dos idosos. Peterson considerava que as universidades e demais entidades educacionais necessitariam realizar um esforço coletivo e coordenado para que a mídia recebesse informações corretas sobre o envelhecimento e passasse a dar outro enfoque para os idosos na televisão, na literatura e jornais diários. Este tipo de coalizão dos atores locais indicada por Peterson seria uma forma alternativa de organizar uma área educacional em constituição e que não instigava o interesse do Governo Federal dos Estados Unidos.

Ao redigir suas conclusões, Peterson considerou que nenhum dos grupos que vinha empreendendo as iniciativas educacionais com os idosos teria envergadura institucional para liderar o estabelecimento de metas ou enunciar uma política para o direcionamento das ações na área, que por ocorrerem de forma muito difusa e sem integração, correriam o risco de acabar pouco a pouco quando passasse o entusiasmo da novidade. Segundo as palavras do autor:

É necessário um foco de liderança que possa dirigir, facilitar e apoiar os programas que tem sido criados. Em ambientes semelhantes, o governo federal assumiu essa liderança; existem poucas indicações de que isso ocorrerá neste caso porque as agências federais demonstraram pouco interesse na área. A fonte mais provável de liderança pode vir de fontes locais - área das agências sobre envelhecimento, das faculdades comunitárias, das escolas públicas, das universidades - trabalhando juntas para formar algum tipo de confederação. Tal desenvolvimento será um processo prolongado e frustrante, mas é um requisito para que o campo alcance crescimento a longo prazo (PETERSON, 1976, p. 86, Tradução do pesquisador²²).

Apenas pelas leituras feitas dos textos de Peterson (1976; 1980) durante esta pesquisa não foi possível identificar o grau de conhecimento que o autor tinha, ou passou a ter ao longo dos anos, a respeito do modelo da Universidade da Terceira Idade criado por Pierre Vellès, na França, mas o estudo minucioso de Swindell e Thompson (1995) na década de 1990 desmonstrou que tanto nos Estados Unidos quanto na França e nos demais países do mundo, o fortalecimento e a esperada coalizão das iniciativas educacionais com os idosos veio a acontecer.

Ao estudarem as tipologias dos modelos de Universidades da Terceira Idade em diferentes países, Swindell e Thompson (1995, p. 431) perceberam a existência de dois modelos desta ação: o modelo francês e o modelo britânico. O modelo francês remete à ação originária de Pierre Vellès, na Universidade de Toulouse, e atendia uma demanda da legislação francesa do ensino superior de 1968 que exigia que as universidades promovessem práticas de educação comunitária (SWINDELL; THOMPSON, 1995, p. 431), numa perspectiva semelhante ao que o artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988 expressa como extensão universitária. Deste modo, o modelo francês de Universidade da Terceira Idade é proposto, gerido e desenvolvido pelos professores de uma universidade aos idosos que residem nas cercanias e que possuem uma participação mais passiva neste processo. O modelo francês foi o mais adotado internacionalmente e deu base para o início deste tipo de ação nas universidades brasileiras.

Já o modelo britânico surgiu com uma discordância da Universidade de Cambridge ao modelo francês, uma vez que os interessados em fundar uma

²² Trecho da citação segundo o documento original: A leadership focus is needed that can direct, facilitate, and support the programs that have been created. In similar settings, the federal government has taken such leadership; there are few indications that this will occur in this instance because federal agencies have shown little interest in the area. A more likely source of leadership may come from local sources - area agencies on aging, community colleges, public schools, universities - working together to form some type of confederation. Such a development will be a prolonged and frustrating process, but it is a requirement if the field is to achieve long-range growth.

Universidade da Terceira Idade entendiam que a mesma deveria ser independente da gestão da universidade e que não deveria existir uma distinção entre os professores da universidade e os educandos idosos (SWINDELL; THOMPSON, 1995, p. 432). Assim, o modelo britânico partiu da premissa que todos os membros deveriam participar das atividades como pesquisadores, proponentes, professores e aprendizes de modo rotativo, evitando a dependência de professores enviados pela universidade. Por conta destas opções, o modelo britânico passou a ser realizado com taxas mínimas de adesão e por meio de atividades "oferecidas em salões comunitários, bibliotecas, residências particulares e em escolas", buscando desenvolver uma ampla variedade de cursos, acadêmicos ou não, "com horários flexíveis e currículos e estilos de ensino negociáveis" (SWINDELL; THOMPSON, 1995, p. 433). O modelo alcançou grande sucesso na Grã-Bretanha e em países como Austrália e Nova Zelândia e, algumas de suas propostas de gestão democrática foram sendo incorporadas por Universidades da Terceira Idade que seguiam o modelo francês, vindo a existir o que Swindell e Thompson (1995, p. 433) chamaram de abordagem "híbrida".

Independentemente do modelo, a proposta de Universidade da Terceira Idade se expandiu rapidamente pelo mundo e culminou na formação da Associação Internacional das Universidade da Terceira Idade (AIUTA) em 1975, e que em 1981 já possuía mais de 170 instituições conveniadas (SWINDELL; THOMPSON, 1995, p. 432). Esta associação existe até o presente momento e é presidida por François Vellas, o filho do idealizador do modelo de Universidade da Terceira Idade, Pierre Vellas. Segundo informações presentes no site oficial da organização,

AIUTA reúne as universidades da terceira idade de todos os continentes. Por quatro décadas, AIUTA tem defendido a causa dos idosos através da educação ao longo da vida através de intercâmbios universitários e, sobretudo, inovações nos campos da educação e da pesquisa científica para que todos possam encontrar o seu lugar na sociedade (VELLAS, 2020, s/p)

Cachioni (2004, p. 34) destacou que, ao expandir as suas ações, a AIUTA conseguiu ser "um órgão reconhecido pela ONU, OMS, UNESCO, Conselho da Europa e outras organizações internacionais" e que desde a sua criação vem realizando conferências internacionais científicas para promover o debate do tema e o intercâmbio entre os atores sociais das diferentes universidades signatárias, demonstrando que o receio pelo fim dos programas de educação de idosos levantado por Perteson na década

de 1970 não veio a ocorrer. Pelo contrário, a expansão das Universidades da Terceira Idade pelo mundo veio a fortalecer o campo da Gerontologia Educacional.

Ao retomar a abordagem para o texto de Neri e Cachioni (2004), percebeu-se que a proposta conceitual de Peterson influenciou fortemente o campo da Gerontologia Social e sofreu apenas um pequeno ajuste terminológico sugerido por Frank Glendenning em 1985. A proposta consistiu numa subdivisão das área estipuladas por Peterson, mantendo o termo Gerontologia Educacional para as iniciativas educacionais realizadas especificamente para educandos idosos e sugerindo o termo Educação Gerontológica para se remeter à educação sobre a temática do envelhecimento para a população geral e a formação de recursos humanos para atuarem na pesquisa sobre o envelhecimento e no trabalho com os idosos (NERI; CACHIONI, 2004).

2.1.2.2. Os conceitos de Velhice Bem Sucedida, de Life-Span e de Velhice Produtiva

Outro conceito bastante presente na área da Gerontologia que acabou se integrando tanto às práticas quanto às teorias desta interface com a educação foi o de velhice bem-sucedida. Este conceito, segundo a interpretação de Neri e Cachioni (2004), possui três conotações diferentes. A primeira remete "à ideia de realização do potencial individual para o alcance do grau de bem-estar físico, social e psicológico avaliado como adequado pelo indivíduo e pelo seu grupo de idade" (NERI; CACHIONI, 2004, p. 116). A segunda, vincula-se à capacidade de uma pessoa idosa demonstrar que possui disposição, espírito e estilo de vida mais compaginável com as gerações mais novas. A aceitação deste significado de boa velhice foi fundamental para a sustentação e desenvolvimento de:

(...) práticas médicas, cirúrgicas, cosméticas, físicas, sociais e educacionais destinadas a preservar a juventude, retardar os efeitos do envelhecimento, mascarar ou reabilitar as consequências desse processo e promover o envolvimento dos mais velhos em atividades julgadas a eles apropriadas (NERI; CACHIONI, 2004, 116).

Já a terceira conotação de velhice bem-sucedida apresentada pelas autoras é mais complexa e "depende da seleção dos domínios comportamentais em que o indivíduo retém melhor nível de funcionamento e da otimização desse funcionamento mediante estratégias de treino e ativação dos motivos para aprender" (NERI; CACHIONI, 2004, p. 117). A terceira conotação do conceito de Velhice Bem-Sucedida é fortemente

inspirada por um conceito maior, intitulado Life-span, que não possui uma tradução direta para a língua portuguesa, mas que pode ser entendido como a "teoria de otimização seletiva com compensação". Esta teorização foi articulada e testada pelo casal Paul e Margareth Baltes e incide na criação de "estratégias psicológicas para o manejo da vida" mediante contexto das perdas e declínios naturais do processo de envelhecimento humano (BALTES; SMITH, 2006). Num texto composto pelo próprio Paul Baltes em parceria com Jacqui Smith há a descrição de uma situação que auxilia no entendimento do conceito proposto:

Nosso exemplo favorito do significado psicológico de otimização seletiva com compensação vem de uma entrevista com o pianista Rubinstein, aos 80 anos de idade. Quando lhe perguntaram como conseguia ser um grande pianista de concerto com aquela idade, ele citou três razões: tocava menos peças, praticava-as com mais frequência do que no passado, e usava contrastes no andamento para simular que estava tocando mais depressa do que realmente era capaz. Rubinstein reduziu seu repertório (seleção). Isso lhe permitiu praticar mais cada peça (otimização). Finalmente, usou contrastes na velocidade para mascarar as perdas de velocidade na mecânica do dedilhado, um caso de compensação (BALTES; SMITH, 2006, p. 24).

Neri e Cachioni (2004, p. 118) destacam, ainda, um outro conceito bastante utilizado pelos gerontólogos, o de velhice produtiva, que "abrange as várias possibilidades de exercício de papéis e funções pelo idoso numa época em que mais e mais pessoas em todo o mundo podem envelhecer bem". Os diferentes papéis citados referem-se a atuação do idoso em trabalhos voluntários na comunidade; no envolvimento em atividades de lazer; e no exercício do trabalho remunerado.

Desta maneira, percebe-se que o modelo de Universidade da Terceira Idade, configurado como uma contribuição dos gerontólogos para a educação da população idosa não é uma prática homogênea, podendo variar de acordo com o contexto socioeconômico e educacional de cada país e mediante à forma como os atores sociais que desenvolvem este modelo interpretam os conceitos de Gerontologia Educacional, Educação Gerontológica, Velhice Bem-Sucedida, Life-Span e Velhice Produtiva.

2.2. REVISÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA ÁREA 2014-2022

Nas últimas décadas tem sido possível afirmar que a quantidade de pesquisas e publicações na área da Gerontologia vem se ampliando consideravelmente em muitos países com a contribuição das produções acadêmicas de diferentes disciplinas e áreas do

conhecimento. No Brasil isso não é diferente, pois desde a década de 1980 o fenômeno do envelhecimento da população vem sendo notado por autores acadêmicos, em sua maioria das áreas da demografia, da geriatria e da gerontologia; e a partir da aprovação da Política Nacional do Idoso, em 1994, e do Estatuto do Idoso, em 2003, passou a ser estudado em maior profundidade por diferentes áreas do saber nas universidades do país.

Assim, o objetivo desta parte do capítulo é o de levantar, mapear e analisar as produções acadêmicas nacionais sobre a velhice e o envelhecimento pelo recorte temático da educação, de modo a abranger as produções elaboradas tanto pelos autores da educação quanto os da gerontologia educacional. Esta opção fez com que as buscas nas bases de dados fossem direcionadas para os estudos que versam sobre os idosos na EJA, sobre as concepções teóricas e metodológicas da educação de pessoas idosas, e sobre o modelo de universidade da terceira idade. Mediante os interesses de investigação desta tese, foi realizada uma segunda seleção de trabalhos a partir da leitura dos resumos com o intuito de encontrar os trabalhos que tratassem dessas temáticas com um foco maior nas orientações políticas e nos modelos pedagógicos da educação de pessoas idosas.

A baliza temporal definida para a seleção das produções acadêmicas sobre o tema corresponde ao período de 2014 a 2022, devido ao fato de já terem sido publicados artigos que analisam as produções acadêmicas realizadas no primeiro decênio após a aprovação do Estatuto do Idoso em 2003. Em 2013, Oliveira (2013) contribuiu com estas análises ao realizar uma revisão sistemática sobre o tema nas dissertações e teses defendidas no Brasil entre 2000 e 2011, e, posteriormente, ao publicar em parceria com Scortegagna, uma revisão de artigos de periódicos e de anais de eventos publicados entre 2003 e 2013 (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2016). Deste modo, a parte inicial deste capítulo realizará uma breve síntese das descobertas e considerações de ambas as revisões para dar sequência ao trabalho de análise das produções realizadas entre 2014 e 2022.

Com base na consulta do trabalho de Vosgerau e Romanowski (2014) sobre os diferentes tipos de estudos de revisão, optou-se por realizar uma revisão sistemática das produções brasileiras, por entender que esta metodologia não apenas mapeia as publicações de um determinado arco temporal como realiza uma análise sintética dos referenciais teóricos e metodológicos das pesquisas e dos resultados e das contribuições das pesquisas selecionadas; buscando perceber como estas evidências acadêmicas

podem fomentar e desenvolver as políticas e os programas educacionais no campo de estudo. Originária dos estudos de revisão da área da saúde, a revisão sistemática foi sendo adaptada e tornando-se cada vez mais frequente nas pesquisas da área da educação.

Nesse âmbito, o trabalho de Tondeur *et. al.* (2012) apresenta e detalha caminhos metodológicos de como executar os procedimentos de uma revisão sistemática. Apesar de tratar da temática da formação de professores para o uso da tecnologia educacional, os autores demonstram a necessidade de se detalhar ao leitor os critérios de tomada de decisão do pesquisador durante as etapas de levantamento e análise das produções, e de se destacar como foram estabelecidas as categorias de análise durante o processo de avaliação das produções. Algo que foi adaptado a esta pesquisa e que será apresentado neste capítulo, em tópico posterior, para a análise tanto das teses e dissertações quanto dos artigos publicados entre 2014 e 2022.

2.2.1. As análises das produções entre 2003 e 2013

Ao fazer o levantamento das produções acadêmicas a respeito de temas relacionados à educação de pessoas idosas nas teses e dissertações de programas de pós-graduação reconhecidos pela Capes no arco temporal de 2000 a 2011, Oliveira (2013) identificou um total 135 dissertações e teses que foram agrupadas em catorze categorias temáticas. Mediante os objetivos da pesquisa da autora e os seus interesses em estudar as políticas públicas para a terceira idade com enfoque na educação, a autora selecionou apenas duas das quatorze categorias iniciais, sendo elas "a educação para o idoso" e "a universidade aberta para a terceira idade" (OLIVEIRA, 2013, p. 376). Esta ação de seleção reduziu o universo de trabalhos encontrados de 135 para 27, sendo dezessete dissertações de mestrado e duas teses de doutorado sobre a educação para o idoso e oito dissertações sobre as universidades da terceira idade.

Oliveira (2013), notou que as pesquisas encontradas tendem a justificar suas motivações investigativas apresentando o contexto de intensificação do envelhecimento da população brasileira em concomitância com a pouca prioridade atribuída às pessoas dessa faixa etária nas políticas públicas, bem como ressaltam a necessidade de superar os preconceitos e estereótipos negativos a respeito da velhice, a importância de divulgar e estimular o cumprimento do Estatuto do Idoso, e a urgência de fomentar a formação de docentes, metodologias e currículos mais adequados à população de pessoas idosas.

Na maior parte das produções selecionadas, Oliveira (2013, p. 381) percebeu que os objetivos dos autores eram os de:

(...) analisar as atividades e as ações educativas oferecidas aos idosos, em especial enaltecendo o respeito à diversidade, habilidades e limites característicos da idade; verificar o significado do aprender e do ensinar para os idosos; investigar a necessidade da escola para os idosos como condição para usufruírem da educação como o direito de todo cidadão; identificar os motivos e as expectativas que levam os idosos a voltar a estudar, seja na EJA ou na UATI.

Outra semelhança destacada pela autora é que as pesquisas são consensuais quanto à relevância e ao impacto positivo da educação para as pessoas idosas, desde que respeitadas as adequações metodológicas e de materiais didáticos, tal como preconizado pelo Estatuto da Pessoa Idosa. Os autores estudados por Oliveira também ressaltam a falta de conhecimento da população sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e a falta de investimento e de estrutura dos programas, cursos e projetos educacionais que atendem a população idosa e pontuam a insuficiência destas iniciativas para atender a procura dos idosos pela educação.

Oliveira (2013) notou que os referenciais teóricos das pesquisas realizadas no período de 2000 a 2011 passaram a utilizar autores brasileiros e não apenas estrangeiros como foi observado em período anterior. Já a abordagem metodológica das pesquisas era, predominantemente, qualitativa e o procedimento metodológico mais utilizado foi o estudo de caso, especialmente na situação dos investigadores interessados em estudar a história, os princípios, os métodos e as contribuições de uma determinada UNATI.

Em sua análise geral sobre as produções selecionadas, Oliveira (2013) criticou o fato de os trabalhos serem mais descritivos do que analíticos e construídos sem um pressuposto teórico melhor determinado e com uma metodologia de pesquisa pouco clara. A autora também questionou o fato de algumas pesquisas sobre as UNATI não realizarem uma articulação do caso da unidade analisada com o contexto sociopolítico e econômico no qual está inserido. Oliveira constatou que nas pesquisas estudadas há uma ausência de teorias que fundamentam as análises sobre o envelhecimento e a velhice, deixando vago o que seriam as especificidades e necessidades educacionais da população idosa.

Por fim, a autora problematiza o fato de não existir uma política educacional específica para o idoso e de não haver uma orientação legal para a criação e desenvolvimento das UNATI. Por mais que o Estatuto do Idoso possua artigos que

responsabilizem o poder público pelo fomento destas iniciativas, os trabalhos analisados por Oliveira (2013) demonstraram que as UNATIs dependem do interesse, empenho e boa vontade dos professores que as conduzem, sem que haja uma regulamentação e financiamento do poder público que apoie a realização das atividades. A autora ainda questionou o fato de em 2013 não existir um Grupo de Trabalho para discussão da temática em associações de pesquisadores acadêmicos e tampouco tópicos sobre a velhice e o envelhecimento no currículo da educação básica.

Oliveira deu sequência aos seus estudos de revisão nesta área em parceria com Scortegagna ao analisar as produções de artigos publicados em periódicos e em anais de eventos no período de 2003 a 2013, buscando perceber os impactos na área após a aprovação do Estatuto do Idoso em 2003. As autoras (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2016) realizaram uma revisão sistemática nos artigos publicados nos periódicos Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento (RBCE) e Revista de Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento (REIE), e em anais dos seguintes congressos nacionais: ANPED, ANPED SUL, ANPAE e EDUCERE.

As autoras localizaram 32 artigos nos dois periódicos e 55 artigos nos anais dos congressos selecionados. Os 87 artigos foram agrupados em onze categorias diferentes e as autoras selecionaram apenas aqueles enquadrados nas categorias "Educação na Terceira Idade/Gerontologia Educacional" e "Universidade Aberta a Terceira Idade", sendo encontrados 19 artigos para a primeira categoria e 22 artigos para a segunda. Os 41 artigos tiveram seus resumos, referenciais teóricos, metodologias, resultados e contribuições analisados pelas autoras.

Oliveira e Scortegagna (2016, p. 9) teceram críticas às informações contidas nos resumos de muitos artigos avaliados, pois, segundo as mesmas, 31% dos resumos analisados não indicaram os objetivos da pesquisa, 40% dos artigos não fizeram qualquer menção à metodologia utilizada e apenas 24% dos resumos dos artigos apresentam a contextualização, os fundamentos teóricos e os resultados da pesquisa no resumo. Os trabalhos possuem um caráter interdisciplinar e aqueles que especificaram as suas metodologias são, em sua maioria, trabalhos de pesquisa bibliográfica (31,5%) ou descritivos (31,5%). Os autores teóricos mais referenciados foram: "Bacelar, Beauvoir, Both, Cachioni, Freire, Furter, Kachar, Moody, Moragas, Mosqueira, Neri, Novaes, Oliviera, Palma, Requejo e Veras" (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2016, p. 10).

As principais contribuições destes artigos, na visão de Oliveira e Scortegagna (2016, p. 11), remetem ao fato de que a educação é fundamental para a formação crítica do idoso e que apesar de não eliminar as limitações do envelhecimento favorece o desenvolvimento da criatividade, "melhora a percepção sobre o mundo e contribui para uma postura mais positiva sobre a vida"; possibilitando uma maior integração intergeracional. Além disso, os artigos pontuam a importância dos saberes gerontológicos e a relevância da formação profissional nesta área.

Já as conclusões dos artigos indicam que a educação "oferece a possibilidade de emancipação, liberdade, satisfação pessoal e qualidade de vida", além de ser um "importante compromisso social com os excluídos e marginalizados do processo de escolarização". Quanto às UATI, as conclusões indicam que as mesmas "fundamentam-se na concepção de educação permanente", que contribuem para a "valorização, participação, conscientização e empoderamento do idoso", e que demonstram que as universidades vêm cumprindo a sua função extensionista mediante a relevância social do envelhecimento da população (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2016, p. 11).

Os trabalhos analisados pelas autoras enaltecem as seguintes sugestões:

- Implementação de políticas públicas que atendam as demandas da terceira idade, em especial no que diz respeito à educação; contribuindo para a superação dos estigmas negativos relacionados ao processo de envelhecimento e a velhice;
- as ações oferecidas aos idosos, devem estar continuamente sendo avaliadas e em consonância com os diferentes segmentos envolvidos: coordenação, professores e idosos. Os idosos pela manifestação de seus interesses e necessidades devem orientar a incrementação de atividades;
- estimular a formação específica de profissionais para atuarem com o idoso;
- a implementação de políticas públicas aliados aos conhecimentos de caráter multidisciplinar garantem as condições necessárias para um envelhecimento ativo e mais saudável (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2016, p. 11-12).

Por fim, Oliveira e Scortegagna (2016, p. 12) salientam que as produções sobre o envelhecimento no recorte educacional apresentaram um relevante aumento quantitativo no período estudado, todavia ponderam que as pesquisas analisadas são demasiadamente descritivas e limitadas a "uma quantidade significativa de pesquisas de cunho bibliográfico", mas que ao mesmo tempo, possui "pouca relação com as pesquisas já realizadas na área". As autoras pontuaram que o referencial teórico ainda era incipiente, mas que sinalizava os primeiros passos para o fortalecimento e

consolidação da Gerontologia Educacional como uma área de conhecimento e de pesquisa (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2016, p. 13).

2.2.2. O levantamento das produções acadêmicas no período de 2014-2022

A partir das revisões sistemáticas de Oliveira (2013) e de Oliveira e Scortegagna (2016) que analisaram o primeiro decênio de produções acadêmicas de dissertações e teses e de artigos publicados em periódicos e anais de congressos, esta parte do capítulo se ocupou em realizar um estudo semelhante nas produções acadêmicas publicadas no período de 2014 até 2022. A proposta da revisão sistemática seguiu o protocolo de pesquisa elaborado pelo investigador para que todos os passos da estratégia de busca e das formas de análise e síntese da amostra fossem evidenciados no texto como o intuito de se criar uma trilha de auditoria do processo. Entende-se que este modo de fazer o estudo de revisão permite que a atividade possa ser replicada e revisada, aumentando a confiabilidade do trabalho, bem como possa vir a colaborar com futuras pesquisas de revisão que queiram dar continuidade aos estudos na área.

Considera-se que o protocolo de pesquisa da revisão sistemática auxilia o investigador a excluir os trabalhos que não versam diretamente com o foco da pesquisa por meio de critérios de exclusão e inclusão definidos a priori. A estrutura do protocolo também funciona como um guia para a abordagem de extração e análise dos dados e para a estruturação da síntese das evidências encontradas. Por fim, o processo sistemático de localização, avaliação e síntese das produções acadêmicas intensifica a compreensão do investigador sobre o que já foi pesquisado e descoberto na área e aumenta a possibilidade de se encontrar lacunas temáticas que ainda não foram pesquisadas, indicando o desenvolvimento de uma agenda de pesquisa teórico-metodológica na área.

2.2.2.1. O Protocolo da Revisão Sistemática

O protocolo de pesquisa elaborado para esta revisão sistemática foi elaborado para atender as etapas de identificação, triagem, elegibilidade, categorização, análise e síntese da amostra. Tendo como base os objetivos da pesquisa, as temáticas interdisciplinares exploradas no primeiro capítulo e as duas revisões sistemáticas já realizadas na área, a revisão, relativa às pesquisas acadêmicas do campo da Educação e

da Gerontologia Educacional que foram publicadas no Brasil entre 2014 até 2022, procurou responder à seguinte pergunta norteadora: Qual é o estado do conhecimento das produções acadêmicas que tratam da educação de pessoas idosas no âmbito das políticas públicas e que analisam como essa relação se desenvolve nas diferentes formas de atendimento da EJA e/ou no modelo de Universidade Aberta à Terceira Idade?

A base de dados escolhida para realizar a estratégia de busca de dissertações de mestrado e de teses de doutorado foi a Biblioteca Digital de Teses e de Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, que é vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Informações. A opção por este portal foi em decorrência da confiabilidade da plataforma que está integrada com uma grande quantidade de bibliotecas digitais das universidades brasileiras. Além disso, o sistema de busca avançada com o recurso de bolears e a praticidade de acessar o conteúdo completo da tese ou dissertação por meio do link disponibilizado pela BDTD foram fatores relevantes para a escolha desta base de dados.

Para o levantamento dos artigos publicados na área escolheu-se o portal Scientific Electronic Library Online (SciELO) devido aos critérios de indexação rigorosos desta base de dados. O SciELO possui uma reconhecida relevância nacional e gerencia a busca de artigos das revistas acadêmicas mais arbitradas e avaliadas pelos seus pares.

Devido a grande quantidade de trabalhos levantados numa revisão sistemática, escolheu-se o Mendeley²³ como o gerenciador online dos dados coletados por ser tratar de uma ferramenta gratuita e que permite um prático manejo das referências selecionadas.

Os descritores escolhidos para a revisão sistemática foram identificados e escolhidos a partir de uma redução dos temas da pergunta de partida em palavras-chave, que foram testadas no sistema de busca do site do Thesaurus Brasileiro da Educação, com o intuito de se descobrir quais eram as terminologias mais reconhecidas e padronizadas para os temas de pergunta de partida. Consoante a isto, também foi realizada uma pesquisa exploratória no Google Acadêmico na qual se utilizou algumas

²³ A empresa Mendeley oferece gratuitamente o gerenciador de referências intitulado Mendeley Reference Manager. Este produto pode ser acessado na versão online ou baixado do site e instalado no desktop. Por meio do Mendeley os pesquisadores podem organizar e catalogar as referências acadêmicas consultadas em diferentes bases de dados numa biblioteca pessoal. Quando uma referência é inserida no Mendeley são necessários poucos comandos para se ter acesso ao arquivo PDF do texto, fazer anotações e marcações e compartilhar as referências consultadas com outros pesquisadores. Além disso, também é possível vincular o Mendeley ao Microsoft Word, automatizando a inserção das referências utilizadas em diferentes normas de escrita.

sentenças relativas à temática da tese no campo de busca e se escolheu, aleatoriamente, alguns trabalhos para averiguar quais seriam as palavras-chave mais utilizadas pelos autores.

Os descritores sugeridos pelo Thesaurus foram: Educação na Terceira Idade, Universidade Aberta e Políticas Públicas. Já a busca exploratória em artigos escolhidos aleatoriamente na internet ressaltou o uso frequente das seguintes palavras-chave: Educação Permanente; Educação na Terceira Idade; Universidade Aberta à Terceira Idade; Gerontologia Educacional e Políticas Públicas da Terceira Idade. A partir deste levantamento de descritores, foram realizados alguns testes nas bases de dados para perceber quais eram os descritores e as combinações de palavras-chave que traziam a maior quantidade de resultados por pesquisa.

Percebeu-se que a combinação de palavras Educação AND Idosos AND Políticas Públicas era a que oferecia a maior quantidade de referências e optou-se por inserir as referências levantadas desta busca inicial no Mendeley e, posteriormente, examinar as fontes de dados inserindo outras combinações de descritores. As palavras-chave exploradas como variações foram: Terceira Idade, Velhice, Envelhecimento, Educação de Jovens e Adultos, Universidade Aberta à Terceira Idade e Educação Permanente. Para cada combinação testada foi feito o registro da quantidade de trabalhos encontrados e a identificação de quais ainda não haviam sido identificados nas buscas anteriores e quais estavam duplicados ou não eram elegíveis.

Como critérios de inclusão da amostra, esta atividade de revisão buscou apenas artigos, teses e dissertações escritos em língua portuguesa e disponibilizados na íntegra em formato digital e de forma gratuita. No caso específico do levantamento das teses e dissertações optou-se por restringir as buscas em trabalhos realizados em programas de pós-graduação em Educação ou em Gerontologia.

Já os critérios de exclusão referem-se à duplicidade das referências encontradas por descritores diferentes utilizados na estratégia de busca e à não elegibilidade de trabalhos de temáticas diferentes que não se relacionam com os objetivos desta pesquisa. Como a área da saúde possui uma história e uma demanda maior de realização de pesquisas a respeito da velhice e do envelhecimento, foi necessário excluir uma quantidade relevante de trabalhos produzidos sobre a temática da educação permanente em saúde, realizados por pesquisadores das áreas da medicina, enfermagem, educação física e serviço social, que tratam de questões relacionadas à prevenção e

conscientização de doenças, processos clínicos de recuperação física, atividades de recreação, lazer e etc.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão os trabalhos foram lidos e analisados segundo seus resumos, palavras-chave, problemas levantados, referencial teórico, referência a estudos anteriores da área, metodologia, forma de coleta de dados, quantidade de participantes e contribuições. Realizada a leitura, os trabalhos foram separados em cinco categorias temáticas e passou a se refletir e analisar como os estudos estão relacionados e a identificar e confrontar as semelhanças e diferenças entre as pesquisas coletadas. Ao se delinear as características da amostra, foi possível sintetizar as evidências e compará-las com as conclusões das revisões sistemáticas de arcos temporais anteriores, de modo a se perceber as questões que se repetiram, as que foram continuadas ou descontinuadas, as novas descobertas e benefícios, os novos obstáculos e, principalmente, as lacunas encontradas.

2.2.2.2. Revisão das Teses e Dissertações

Seguindo o protocolo estabelecido, a primeira busca avançada no portal da BDTD foi realizada com a combinação de palavras "Educação", "Idosos" e "Políticas Públicas", com o bolear AND, o que resultou na identificação de 345 trabalhos, sendo que as teses e dissertações mais antigas foram defendidas no ano de 2000. Ao se restringir a busca com o marcador temporal de 2014 a 2022 a quantidade diminuiu para 250 trabalhos; o que demonstra o processo de intensificação de pesquisas na área na última década. Novos filtros foram aplicados de acordo com os passos previstos no protocolo e após o término da estratégia de busca foram selecionadas 42 produções, sendo 35 na área da Educação e 7 na área da Gerontologia.

Contudo, durante o processo de leitura dos trabalhos foi possível perceber que alguns autores utilizaram as palavras idoso, idosa e idosos com grande frequência ao longo do texto, mas que não tratavam especificamente da temática e das especificidades da educação de pessoas idosas. Com o auxílio do localizador de palavras fez-se uma busca pelos termos idoso, idosa, idosos e idosas, terceira idade, velhice e envelhecimento nestas teses e dissertações, e foi possível perceber que em três teses e em nove dissertações os autores optaram por se referir à EJA como Educação de Jovens, Adultos e Idosos, e aos educandos dessa modalidade como os alunos jovens, adultos e idosas, ou como as pessoas jovens, adultas e idosas. Por conta do uso em larga escala

destas expressões, os doze trabalhos que foram localizados na estratégia de busca e selecionados após os critérios iniciais de inclusão e exclusão precisaram ser excluídos da revisão. Assim, restaram ao todo 29 produções, sendo 10 teses de doutorado e 19 dissertações de mestrado

Os resumos e as palavras-chaves foram relidos para o processo de categorização dos trabalhos e com base nas temáticas das produções acadêmicas analisadas, os 29 trabalhos foram divididos nas seguintes categorias:

- 1) Idosos na EJA: 2 teses e 4 dissertações;
- 2) Universidade aberta a terceira idade: 6 teses e 4 dissertações;
- 3) Educação Gerontológica: 1 tese e 2 dissertações;
- 4) Ações educacionais com idosos em diferentes espaços: 2 teses e 4 dissertações;
- 5) Educação de pessoas idosas para/como promoção da saúde: 4 dissertações.

A partir da pergunta norteadora da revisão sistemática foram selecionados para análise apenas os trabalhos das categorias Idosos na EJA e Universidade Aberta a Terceira Idade. Os trabalhos identificados na categoria Educação Gerontológica foram descartados, pois tratavam de questões da aposentadoria de professores ou da formação de professores e demais profissionais para o trabalho educacional com pessoas idosas. Já as pesquisas da categoria Ações educacionais com idosos em diferentes espaços não foram selecionadas por focalizarem suas análises em prática educacionais realizadas em Núcleos de Convivência do Idoso, em Centros de Referência de Assistência Social e até mesmo em cursos do Ensino Superior. Por fim, a categoria Educação de pessoas idosas para/como promoção da saúde não teve os seus trabalhos selecionados pelo fato de os mesmos estarem mais direcionados aos estudos gerontológicos de como a educação pode melhorar a saúde na perspectiva da longevidade.

Desse modo, apresenta-se a seguir os quadros 2 e 3 com a lista com informações do ano de defesa, nível do estudo na pós-graduação, instituição, autoria e o título dos trabalhos selecionados em cada categoria.

Quadro 2 - Categorização de teses e dissertações com o tema Os idosos na EJA.

Ano de Defesa	Mestrado ou Doutorado	Instituição	Autoria	Título
2014	Mestrado	UFSCAR	COSTA, Adriana Zakia	Idosos na EJA: contribuições a partir do periódico Psicologia: reflexão e crítica (de 2000 a 2012)
2017	Mestrado	PUC SP	CARVALHO, Veneranda Rocha de	Trajatória social, de vida e escolar de idosos do MOVA no município de Embu das Artes
2017	Doutorado	UFC	MENEZES, Kelly Maria Gomes	Agora é a minha vez de ir pra escola!: os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza – Ce
2018	Mestrado	UEPG	ALMEIDA, Talita Costa de Oliveira	A educação permanente e sua interface com as políticas educacionais para educação de jovens, adultos e idosos no Brasil
2019	Mestrado	PUC SP	NOVELINO, Elias José	Práticas intergeracionais e políticas públicas pró-envelhecimento na perspectiva de velhos: o caso da Vila Anglo-Brasileira
2019	Doutorado	UFPB	SANTOS, Patrícia Fernandes da Costa	O direito à escola: uma análise a partir das narrativas de vida de pessoas idosas não alfabetizadas ou com pouca escolaridade

Fonte: Produção do Pesquisador

Quadro 3 - Categorização de teses e dissertações com o tema da UNATI

Ano de Defesa	Mestrado ou Doutorado	Instituição	Autoria	Título
2016	Doutorado	UEPG	SCORTEGAGNA, Paola Andressa	Emancipação política e educação: ações educacionais para o idoso nas Instituições de Ensino Superior públicas paranaenses
2016	Doutorado	UFPB	PEREIRA, Fabíola Andrade	Educação de pessoas idosas: um estudo de caso da Universidade da Maturidade no Tocantins
2016	Doutorado	UFPE	CARVALHO, Ana Elisabeth Souza da Rocha	A importância da educação para o envelhecimento saudável em idosos longevos
2017	Doutorado	UFS	PORTO, Maria Augusta Rocha	Tempo cognitivo e tempo social nas aulas de inglês para a envelhescência e terceira idade
2018	Doutorado	UEPG	ALMEIDA, Simone Aparecida Pinheiro de	Narrativas de História de vida de mulheres idosas: Memória, subjetividade e relações de gênero
2018	Mestrado	UFPEl	VALIENTE, Vanise Regina Bitencourt	Histórias de vida de mulheres idosas: um novo espaço de aprendizagem - UNATI/UFPEl.
2020	Doutorado	PUC Goiás	SILVA, Murilo Sérgio Vieira	Educação superior pública contemporânea: a "terceira idade" como um novo sujeito educativo na Universidade Estadual de Goiás - UEG
2020	Mestrado	UFT	FLORES SOBRINHO, Marcelo Henrique de Jesus	A universidade da maturidade: o reflexo das práticas sociopedagógicas desenvolvidas em Araguaína - TO
2020	Mestrado	UFT	SILVA, Anderson Carvalho da	Ações de políticas públicas para o atendimento dos direitos dos velhos em tempos de pandemia de coronavírus (Covid-19) em Palmas, Tocantins
2021	Mestrado	UFT	OLIVEIRA, Deuzivânia Carlos de	Universidade da Maturidade: uma proposta de educação ao longo da vida

Fonte: Produção do Pesquisador

Os resumos das dezesseis produções coletadas foram lidos e a extração e análise dos dados seguiu a ordem do protocolo de modo observar, comparar e analisar a

contextualização temática, o problema e os objetivos de pesquisa, o referencial teórico e/ou os principais conceitos, a metodologia, e as contribuições dos trabalhos.

Ao se comparar as 16 produções acadêmicas levantadas foi possível perceber que alguns temas foram recorrentemente levantados pelos pesquisadores para contextualizar e justificar as suas pesquisas, como o atual contexto demográfico da população brasileira, a compreensão e luta pelo direito à educação e o destaque de documentos internacionais e legislações nacionais. Nove dos resumos analisados procuravam demonstrar por meio de dados e projeções demográficas que a população brasileira estava envelhecendo cada vez mais e que seria necessário pensar em novas políticas públicas para este crescente público etário. Em consonância com esta perspectiva, foi possível observar que para os autores de dez resumos a garantia do direito à educação a todas as pessoas deveria nortear a produção de políticas, ou a efetivação das já existentes, para atender as necessidades e demandas educacionais dos idosos.

Além destas temáticas mais recorrentes, seis pesquisadores procuraram evidenciar que as ações e os programas educacionais que atendem os idosos precisam ser estudados em profundidade, pois auxiliam na superação de preconceitos e estigmas sobre o envelhecimento, bem como trazem vantagens para a qualidade de vida e longevidade dos idosos. Mas, ao mesmo tempo em que vários dos autores destacavam a relevância das ações educacionais para os idosos, um pesquisador partiu da constatação da queda de matrículas da EJA para justificar a necessidade de se entender a falta de interesse dos idosos pela escolarização.

Alguns autores também optaram por destacar temáticas mais específicas às já citadas nas primeiras frases do resumo para evidenciar em mais detalhes o contexto da pesquisa, como em quatro resumos que destacaram o recorte de gênero no estudo sobre o envelhecimento, buscando analisar especificamente os processos educacionais de mulheres idosas. Ou como no caso de uma investigação que optou por estudar políticas educacionais para o atendimento de idosos apenas no período da pandemia do coronavírus (Covid-19).

Os dezesseis resumos analisados destacaram a problemática da pesquisa e/ou os objetivos da investigação. De modo geral, foi possível separar as produções em dois grupos, as que focalizavam suas preocupações no estudo dos alunos idosos e as que tiveram interesse em estudar as políticas ou os programas educacionais que atendem a população idosa.

No total, onze das dezesseis pesquisas buscaram estudar questões relacionadas especificamente aos alunos idosos. Três delas (CARVALHO, 2017; VALIENTE, 2018; SILVA, 2020a) revelaram o interesse em descobrir e compreender as motivações das pessoas idosas em começar ou em retomar os seus processos de escolarização, enquanto que Santos (2019) fez o caminho inverso e buscou descobrir o que desmotivava alguns idosos que não haviam terminado a escola e que não tinham neste término uma prioridade em suas vidas. Há mais três pesquisas (MENEZES, 2017; NOVELINO, 2019; ALMEIDA, 2018a) que tinham como interesse compreender os significados que os idosos atribuíam a educação em suas vidas, bem como os seus discursos sobre as próprias trajetórias educacionais, e perceber quais eram os maiores desafios que eles identificavam para manter a frequência nas aulas ou atividades.

Ainda neste grupo, há o caso de duas pesquisas (COSTA, 2014; PEREIRA, 2016) que buscaram caracterizar quem são os idosos que frequentam as salas da EJA e identificar quais são as suas necessidades específicas de aprendizagem. Por fim, ressalta-se que a pesquisa de Porto (2017) teve por objetivo comparar o tempo de aprendizagem de língua inglesa entre alunos idosos e não idosos, enquanto que a de Carvalho (2016) procurou investigar como a educação pode melhorar a qualidade de vida de pessoas idosas.

Quanto às cinco pesquisas que compõem o segundo grupo, foi possível observar que três delas (SCORTEGAGNA, 2016; FLORES SOBRINHO, 2020; SILVA, 2020b) buscaram compreender como as políticas e ações educacionais estudadas promoviam o acesso e garantia ao direito à educação de idosos. Já a pesquisa de Almeida (2018b) analisou as relações entre as políticas de educação de jovens, adultos e idosos e o conceito de educação permanente, e a de Oliveira (2021) buscou apresentar uma proposta de educação e aprendizagem ao longo da vida relacionada ao envelhecimento humano.

A leitura dos resumos com foco nos referenciais teóricos e nos principais conceitos utilizados possibilita uma crítica à maioria dos trabalhos, já que apenas seis das dezesseis pesquisas levantadas destacam em seus resumos quais foram os autores que fundamentaram a parte teórica da investigação. De entre os autores mais citados nestes resumos, na área da educação destacam-se Paulo Freire, Moacir Gadotti, Paola Scortegagna e Rita de Cássia Oliveira. Já com relação à área da gerontologia ressalta a maior frequência de citações a Guita Debert e Pierre Vellas.

Há ainda o caso de cinco pesquisas que não citam diretamente os autores basilares da pesquisa, mas que utilizam alguns conceitos conhecidos na área da educação ou da gerontologia, como life-span, envelhecimento ativo, teoria crítica da educação, educação popular, educação permanente, educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida. Quanto aos últimos três conceitos citados, cabe a observação quanto à frequência dos mesmos nos resumos e ao questionamento de como são utilizados e referenciados.

O conceito de educação permanente constou em três dos resumos estudados, o de educação ao longo da vida em outros três, sendo que um destes também citou o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Dos destacados, apenas Almeida (2018b) veio a especificar quais foram os autores²⁴ utilizados para fundamentar o uso do conceito de educação permanente. Esta consideração se faz pertinente no contexto, por que apesar de parecerem sinônimos, o debate conceitual em torno destas expressões é extenso e revela disputas de interpretação segundo perspectivas políticas, econômicas e pedagógicas em diferentes décadas do século XX, tal como amplamente explanado por Boshier (1998), Canário (1999), Griffin (1999a; 1999b), Sanz Fernandez (2006), Lima (2007) e Barros (2011). Deste modo, a leitura dos três conceitos como sinônimos é equivocada e a interpretação de que os mesmos são apenas processos educativos escolares que acontecem de forma intermitente ou em diferentes fases da vida humana é superficial.

O processo de análise das metodologias de pesquisas das teses e dissertações levantadas procurou observar se os resumos identificavam a natureza da pesquisa, os métodos, os instrumentos de coletas de dados, as formas e as referências para a análise dos dados e a quantidade de participantes envolvidos na parte empírica.

Relativamente à natureza das pesquisas, quatorze trabalhos realizaram pesquisas qualitativas e duas optaram por fazer metodologia mista. Já o método mais utilizado nas investigações estudadas foi o da História Oral, escolhido por cinco pesquisadores que tinham como objetivo entender as motivações dos idosos para estudar ou compreender os significados da educação nas vidas dessas pessoas. Há ainda a ocorrência de duas pesquisas que realizaram estudos de caso, uma investigação que fez um estudo de revisão bibliográfica e outra que fez uma netnografia, uma metodologia específica para realizar análises e interpretações etnográficas de fenômenos culturais da internet.

²⁴ Nomeadamente, os autores citados por Almeida (2018b) foram Edgar Faure, Pierre Furter, Rita de Cássia Oliveira e Pierre Vellas.

Entretanto, sete dos resumos estudados não destacaram qual foi o procedimento utilizado.

Ainda que alguns pesquisadores não tenham especificado os métodos de pesquisa, todos os resumos possuem a identificação dos instrumentos de coleta de dados, e dentre os mais citados destacam-se a análise documental/bibliográfica e entrevista semiestruturada. Oito resumos declararam o uso da análise documental, mas apenas três destes especificaram quais foram os tipos de documentos analisados. Já o recurso da entrevista foi utilizado por dez das dezesseis pesquisas, mas cabe a observação de que cinco delas não indicaram quantas pessoas foram entrevistadas no resumo do trabalho. As cinco pesquisas que indicaram a quantidade de participantes entrevistaram entre 5 e 15 pessoas, quatro dessas pesquisas fizeram entrevistas apenas com alunos idosos e uma outra entrevistou alunos idosos, professores e coordenadores.

Por fim, destacam-se quatro pesquisas que optaram por formas de recolha de dados diferentes das anteriores: a) uma pesquisa que optou pela revisão bibliográfica escolheu 40 artigos publicados numa revista acadêmica específica; b) outra que investigou sete UNATIs diferentes e enviou questionários com perguntas abertas e fechadas para 146 idosos e 7 coordenadores; c) uma terceira que analisou a relação das políticas de EJA com o conceito de educação permanente enviou questionários com perguntas abertas e fechadas para doze professores e uma pedagoga de uma UNATI; d) e a quarta que pesquisou sobre o tempo de desenvolvimento cognitivo de aprendizagem da língua inglesa e elaborou atividades que foram aplicadas em duas turmas diferentes para se fazer a comparação.

Com relação às formas de análise dos dados, apenas oito dos dezesseis resumos vieram a identificar a forma escolhida. Comparativamente, as opções foram bem variadas em si e as escolhas mais recorrentes foram: análise de conteúdo; dialética materialista (marxismo); interpretação dos dados a partir das teorias de Pierre Bourdieu, Lahire e Bernard Charlot; hermenêutica dialética; abordagem socioeducacional de Paulo Freire; triangulação; etnografia; hermenêutica do sujeito de Foucault; e sociologia compreensiva de Bourdieu.

A partir do estudo das contribuições das teses e dissertações levantadas foi possível constar que duas produções não destacaram as conclusões das pesquisas em seus resumos, já as contribuições das outras quatorze produções foram lidas e comparadas entre si, e serão apresentadas nesta seção em quatro grupos temáticos: a escolarização como uma demanda secundária do idoso; os benefícios da educação aos

idosos; as potencialidades das UNATIs; e as recomendações para a educação de pessoas idosas.

As contribuições da dissertação de mestrado de Carvalho (2017) e da tese de Santos (2019) aproximam-se pelo fato de destacarem que os idosos analfabetos ou pouco escolarizados que participaram de suas investigações não declararam que o retorno à escola para a aprendizagem da leitura e da escrita fosse o desejo principal de suas vidas. Enquanto Carvalho (2017) percebeu que os idosos participantes de seu estudo retornavam à escola "por disposições muito mais dirigidas à saúde e motivações voltadas para a socialização", Santos (2019) identificou que os idosos entrevistados nem ao menos viam na alfabetização um motivo que justificasse o retorno à escola.

Já os resultados das teses de Carvalho (2016) e de Porto (2017) e da dissertação de Novelino (2019) possuem semelhanças por evidenciar os benefícios que as práticas educacionais podem gerar ao público idoso. Carvalho (2016) afirmou que "a formação educacional das entrevistadas beneficiou suas vidas e seus envelhecimentos", sendo relevante para a longevidade das mesmas. Em perspectiva semelhante, a pesquisa de Novelino (2019) obteve o resultado de que as pessoas podem ser produtivas e felizes na velhice, vindo a participar de mobilizações sociais e fortalecendo práticas de educação popular com pessoas de outras gerações em prol de melhorias urbanas e de instalações de equipamentos públicos, como Unidade Básica de Saúde (UBS) e abertura de salas da EJA. Por último, o trabalho de Porto (2017), que se propôs analisar o tempo de aprendizagem de jovens, de envelhecidos e de pessoas da terceira idade, chegou a conclusão de que os idosos possuem uma "demanda de tempo maior na execução de tarefas", mas que essa demanda não é um "empecilho para a participação num curso de língua estrangeira".

O grupo temático das contribuições que tratam das potencialidades da UNATI é composto por uma tese de doutorado e quatro dissertações de mestrado. As produções foram agrupadas pelo fato de seus resultados atestarem diferentes contribuições formativas que as UNATIS têm possibilitados aos idosos que delas participam. Em sua tese, Scortegagna (2016) conseguiu constatar que as sete UNATIS analisadas contribuem "para a conscientização do idoso, podendo-se vislumbrar a emancipação política a partir da relação dialética entre educação, homem e sociedade". Já as quatro dissertações (VALIENTE, 2018; FLORES-SOBRINHO, 2020; SILVA, 2020b; OLIVEIRA, 2021) se assemelham por afirmar que as UNATIS promovem ações sociais

de qualidade fundamentadas no entendimento das características do envelhecimento humano e contribuem significativamente no processo de inserção social do idoso.

Por fim, destacam-se as contribuições de pesquisadora que indicam caminhos e recomendações para a área. A tese de doutorado de Menezes (2017) indica a "necessidade de ampliação de espaços educacionais para mulheres, onde possam reconhecer suas demandas singulares no decorrer de todas as fases de suas vidas", já a dissertação de Almeida (2018b) destacou a importância de se pensar em políticas educacionais específicas para a educação permanente. Enquanto que a dissertação de Costa (2014) salienta a importância de se conceber a educação de idosos na EJA por meio da perspectiva do life-span, de modo a entender que "a cognição de pessoas idosas envolve ganhos e perdas e que os materiais didáticos e o ambiente coletivo intergeracional devem ser planejados e trabalhados para compensar as perdas e potencializar os ganhos.

Desse modo, foi possível perceber que as produções analisadas partem do atual contexto demográfico brasileiro e do princípio do direito à educação para justificar a necessidade de se estudar, fomentar e efetivar políticas e programas educacionais que garantam os direitos da população idosa, partindo do princípio que além da garantia de um direito, a frequência em programas educacionais traria benefícios para a vida dos idosos e para a sociedade.

Neste sentido da contextualização demográfica e da garantia do direito à educação foi possível perceber semelhanças entre as produções desta amostra com as teses e dissertações estudadas por Oliveira (2013) entre 2000 e 2011. Outra semelhança percebida com o estudo de Oliveira (2013) é o questionamento feito quanto a falta de informações nos resumos sobre os referenciais teóricos e conceitos principais utilizados nas teses e dissertações, bem como a falta de detalhes sobre a metodologia em alguns trabalhos.

Por outro lado, foi possível notar algumas diferenças entre as duas amostras, pois enquanto as teses e dissertações estudadas por Oliveira (2013) tinham um foco maior em estudar as UNATIs enquanto instituições que atendem os idosos, as produções analisadas nesta revisão tiveram maior interesse em investigar quem são os idosos que participam das UNATIs e frequentam as salas da EJA, buscando compreender as suas motivações em retornar aos estudos e as representações e significados que eles atribuem à educação em suas vidas. Esta diferença de foco explica

por que na amostra de Oliveira o Estudo de Caso foi o método mais recorrente, enquanto que na amostra desta revisão o método mais utilizado foi o da História Oral.

No que diz respeito às contribuições das teses e dissertações dos dois decênios, percebe-se que alguns questionamentos feitos por Oliveira (2013) quanto às políticas de orientação da gestão, do financiamento, da organização curricular e das abordagens metodológicas da UNATI não se constituíram com um interesse principal dos pesquisadores do segundo decênio. E, a caracterização das UNATIs no contexto sociopolítico do Brasil também foi pouco debatida nas pesquisas mais recentes que demonstraram maior interesse em compreender as motivações dos idosos para voltar a estudar, a satisfação dos mesmos quanto às atividades realizadas nas UNATI, e se as elas trabalham os conteúdos de uma forma crítica que possibilite aos idosos interpretar a sociedade em que vivem.

Este olhar mais atento aos idosos que participam das UNATIs permitiu aos pesquisadores perceberem que o desejo pela socialização e por demandas de saúde acaba por motivar mais a frequência nas UNATIs do que propriamente os objetivos educacionais que os idosos venham a ter. Além desse aspecto, uma das dissertações analisadas indicou a abordagem do life-span como uma possibilidade de teorização da educação no envelhecimento, algo apontado como uma ausência por Oliveira nas produções do período 2000 a 2011.

Em semelhança, os resultados das teses e dissertações dos dois decênios avaliam positivamente as UNATIs e os benefícios que a educação pode trazer para as pessoas idosas, reforçando assim as recomendações por produção de políticas específicas e por ampliação de programas e iniciativas da educação de pessoas idosas.

2.2.2.3. Revisão dos artigos

O levantamento dos artigos no portal Scielo seguiu os passos indicados no protocolo da revisão sistemática e a primeira busca identificou 192 produções no período de 2014-2022. Entretanto, a maior parte dos trabalhos eram de revistas da área de Enfermagem, Educação Médica e Educação Física. Ao restringir a amostra para as revistas acadêmicas da área da Educação e da Gerontologia o número diminuiu para 47 artigos, e após o uso dos critérios de inclusão e exclusão a quantidade total reduziu para 30 artigos.

Os artigos selecionados foram publicados em seis periódicos diferentes, sendo três da área da educação, um da educação matemática, um da área da gerontologia, e outro num periódico de temática interdisciplinar entre educação, saúde e trabalho. Os periódicos com a maior quantidade de artigos selecionados foram a Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, com doze artigos, e a Revista Educação e Realidade, com oito artigos. Destaca-se, ainda, o fato de que seis dos oito artigos publicados na Revista Educação e Realidade pertencem a um dossiê sobre Educação e Envelhecimento, o que demonstra que este tipo de chamada de artigos pode ser um recurso para estimular o crescimento de publicações acadêmicas sobre o tema em periódicos da área de educação.

Outra constatação sobre artigos selecionados é que nenhum deles deriva das teses e dissertações estudadas na amostra anterior. Isso não significa afirmar que as pesquisas não foram publicadas em formato de artigo, mas que talvez tenham sido enviadas para periódicos que não estão indexados ao Scielo, ou para revistas de outras áreas temáticas, ou ainda para anais de congressos e eventos acadêmicos.

O processo de categorização dos artigos seguiu o ordenamento das cinco categorias utilizadas para subdividir a amostra de teses e dissertações. Porém, como sete dos artigos selecionados não se compaginaram com as categorias existentes foi necessário criar uma nova categoria intitulada Educação nas Relações Intergeracionais para incluí-los. Dessa forma, os 30 artigos foram subdivididos da seguinte maneira:

- 1) Educação popular e escolarização de idosos: 4 artigos;
- 2) Universidade aberta a terceira idade: 10 artigos;
- 3) Educação Gerontológica: 3 artigos;
- 4) Ações educacionais com idosos em diferentes espaços: 2 artigos
- 5) Educação de pessoas idosas para/como promoção da saúde: 4 artigos
- 6) Educação nas Relações Intergeracionais: 7 artigos

Por conta da pergunta norteadora da revisão sistemática só foram selecionados para análise em profundidade os artigos das categorias Educação popular e escolarização de idosos e Universidade aberta a terceira idade. Os quais são apresentados nos quadros 4 e 5 com informações sobre o ano de publicação, o título do periódico, a autoria e o título dos artigos.

Quadro 4 - Categorização de artigos com o tema Educação popular e escolarização de idosos

Ano	Periódico	Autoria	Título
2014	Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia	FILHO, Paulo Penha de Souza; MASSI, Giselle Ap. de Athayde ; Ângela Ribas	Escolarização e seus efeitos no letramento de idosos acima de 65 anos
2015	Educação e Realidade	BUAES, Caroline Stumpf.	Educação Financeira com Idosos em um Contexto Popular
2016	Educação e Realidade	BARBOSA, William Rodrigues.	Tempo de Escola ou Tempo de Aprender? lições de José Luiz
2022	Educar em Revista	MACHADO, Cássia Cilene de Almeida Chalá; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes.	A relação com o saber e o empoderamento de idosos em processos de escolarização

Fonte: Produção do Pesquisador

Quadro 5 - Categorização de artigos com o tema da UNATI

Ano	Periódico	Autoria	Título
2015	Educação e Realidade	CACHIONI, Meire <i>et. al.</i>	Metodologias e Estratégias Pedagógicas utilizadas por Educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade
2016	Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia	CASEMIRO, Francine Golghetto <i>et. al.</i>	Impacto da estimulação cognitiva sobre depressão, ansiedade, cognição e capacidade funcional em adultos e idosos de uma universidade aberta da terceira idade
2017	Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia	ADAMO, Chadi Emil <i>et. al.</i>	Universidade aberta para a terceira idade: o impacto da educação continuada na qualidade de vida dos idosos
2018	Educação e Pesquisa	INOUYE, Keika <i>et. al.</i>	Efeito da Universidade Aberta à Terceira Idade sobre a qualidade de vida do idoso
2017	Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia	CACHIONI, Meire <i>et. al.</i>	Bem-estar subjetivo e psicológico de idosos participantes de uma Universidade Aberta à Terceira Idade
2019	Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia	MARTINS, Rita de Cassia Cabral de Campos; CASETTO, Sidnei José; GUERRA, Ricardo Luís Fernandes.	Mudanças na qualidade de vida: a experiência de idosas em uma universidade aberta à terceira idade
2019	Bolema	LIMA, Luciano Feliciano de; PENTEADO, Miriam Godoy; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da.	Há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender: como e por que educação matemática na terceira idade?
2019	Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia	TINÔCO, Maria Antonieta <i>et. al.</i>	Cognitive Telephone Screening Instrument (COGTEL): um instrumento fiável e válido na avaliação do funcionamento cognitivo em pessoas idosas brasileiras
2020	Educação e Realidade	FLAUZINO, Karina de Lima <i>et. al.</i>	Letramento Digital para Idosos: percepções sobre o ensino-aprendizagem

Fonte: Produção do Pesquisador

Para fins de sistematização e comparação, os artigos foram analisados sob as mesmas dimensões que as produções da amostra de teses e de dissertações. Contudo, como os resumos dos artigos possuíam uma quantidade bem menor de palavras que os

das teses e dissertações, optou-se por ler os artigos na íntegra para conseguir extrair as informações necessárias para o exercício da revisão sistemática.

Ao fazer a leitura dos 14 artigos foi possível perceber diferenças no processo de contextualização e justificativa das pesquisas comparativamente ao que foi observado no estudo das teses e dissertações defendidas no mesmo período. O conceito de Qualidade de Vida, expresso pelo nível de saúde, de participação social e de autonomia individual dos idosos esteve presente na contextualização de treze dos quatorze artigos selecionados, enquanto que a apresentação de dados sobre o envelhecimento da população, algo bastante recorrente na amostra de teses e de dissertações, só constou em sete dos artigos estudados.

Dessa maneira, partindo da constatação que o envelhecimento da população brasileira já é uma realidade, a maior parte dos autores procurou justificar a relevância da pesquisa indicando a necessidade de se estudar e avaliar como a educação pode melhorar a qualidade de vida da população idosa. Alguns autores até mesmo complementaram esta perspectiva indicando que o envelhecimento da população sempre foi mais estudado em aspectos epidemiológicos na literatura acadêmica e que se faz preciso incluir as questões educacionais na agenda de pesquisa.

A problemática e os objetivos dos artigos estudados demonstraram sensíveis diferenças quanto aos apresentados na amostra de teses e dissertações. O interesse em compreender a motivação dos alunos idosos para estudar e os seus discursos e representações sobre a educação em suas trajetórias de vida foi bastante reduzido na amostra de artigos. Apenas Barbosa (2016, p. 1183) se propôs "a refletir sobre o tempo da escola no contexto da sociedade contemporânea" para compreender os processos contínuos de aprendizagens desenvolvidos ao longa da vida de um octogenário que não frequentou a educação básica escolar.

Em contrapartida, os outros treze artigos se propuseram a caracterizar e/ou avaliar os efeitos e impactos da educação de idosos no desenvolvimento cognitivo, na leitura crítica de mundo e na melhoria da qualidade de vida das pessoas com mais de 60 anos. Os trabalhos de Adamo *et. al.* (2017), Inouke *et.al.* (2018), Cachioni *et. al.* (2017) e de Martins, Casetto e Guerra (2019) buscaram verificar como e em que medida as ações educacionais das UNATIs têm promovido a melhoria da qualidade de vida e do bem estar de seus participantes. Já as pesquisas de Casemiro *et. al.* (2016) e Tinôco *et. al.* (2019) se propuseram a compreender como determinadas oficinas e atividades de

estimulação cognitiva de UNATIs podem melhorar a qualidade de vida de pessoas idosas.

Cachioni *et. al.* (2015b) caracterizaram as metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas nas UNATIs, enquanto Machado e Behar (2015) vieram a analisar uma estratégia pedagógica para idosos na modalidade da Educação à Distância e Flauzino *et. al.* (2020, p. 1) se propuseram "a verificar os fatores otimizadores no processo de ensino-aprendizagem em programas de letramento digital para idosos".

Por fim, destacam-se mais quatro artigos que estudaram os impactos e/ou as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem dos saberes escolares das pessoas idosas. Os autores Lima, Penteado e Silva (2019) buscaram compreender as contribuições do ensino de matemática para este grupo etário. Já Buaes (2015), analisou uma proposta de educação popular para o ensino da matemática financeira aos idosos das classes populares que, recentemente, se tornaram um novo público consumidor de empréstimos consignados oferecidos por bancos e outras instituições financeiras. E, por último, ainda há os estudos de Filho, Massi e Ribas (2014), que compararam as condições de letramento de idosos com níveis altos e baixos de escolarização, e de Machado e Laffin (2022, p. 5), que procuraram responder como as "relações com o saber estabelecidas pelos estudantes idosos da EJA do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) contribuem para o processo de empoderamento?".

O estudo dos referenciais teóricos da amostra revelou uma grande quantidade de autores e de conceitos teóricos que foram utilizados para a fundamentação dos artigos e optou-se por apresentar apenas os autores mais recorrentes de temas que se aproximam dos interesses de pesquisa desta tese.

De entre as referências da educação de jovens e adultos que foram utilizadas nestes artigos destacam-se Paulo Freire, Inês Barbosa de Oliveira, Jane Paiva, Maria Laffin e Rosa María Torres. Já os conceitos de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida, que apareceram com maior frequência nos artigos publicados em revistas de gerontologia, foram fundamentados por autores internacionais como Christiane Delory-Momberger, Marvin Formosa, Lydia Hebestreit e Eugenie Panitsides, e por autores nacionais como Lúcia Palma, Meire Cachioni, Rita Oliveira e Paola Scortegagna.

Com relação à temática da gerontologia educacional e das UNATIs, percebeu-se maior frequência de citação dos seguintes autores: Meire Cachioni, Mônica Yassuda, Johannes Doll, Tiago Ordonez, Samila Batistoni, Ana Amélia Camarano, e Tatiana

Irigaray. O que evidencia o crescimento de pesquisas em gerontologia educacional nas produções nacionais, uma tendência que já havia sido notada por Oliveira e Scortegagna (2016) nos artigos publicados no decênio de 2003-2013 e que continuou a se consolidar nos últimos anos.

E por último, destaca-se que o conceito de qualidade de vida, presente em diversos artigos da amostra, foi referenciado com base em produções das áreas da saúde, da psicologia e da educação física, embora tenha sido possível perceber algumas referências a trabalhos de gerontólogas como Anita Neri e Lúcia Palma.

Como a maior parte das pesquisas da amostra teve por interesse compreender como e em que medida as UNATIs colaboram com a melhoria da qualidade de vida dos idosos por meio da educação, a metodologia de pesquisa predominante nos artigos da amostra foi a de natureza quantitativa, presente em sete das quatorze produções. Outras cinco pesquisas utilizaram a metodologia qualitativa e duas optaram pela metodologia mista. Algo contrastante com relação à amostra de teses e dissertações em que quatorze das dezesseis produções analisadas realizaram pesquisas qualitativas e apenas duas optaram pela metodologia mista.

Por conta disso, os métodos escolhidos pelas pesquisas de natureza quantitativa foram o estudo de corte transversal, o ensaio clínico, o estudo piloto, e o estudo observacional de caso controle. As pesquisas mistas se valeram de enfoque de casos múltiplos e de corte transversal, enquanto que as qualitativas fizeram uso de método participante ou do estudo de caso autobiográfico. Em seis destes estudos, os autores pesquisaram os resultados de aprendizagem de cursos, atividade ou oficinas, com duração variada entre um e quatro semestres e com periodicidade semanal ou quinzenal, que a própria equipe de pesquisadores elaborou e desenvolveu com pessoas idosas com a finalidade de pesquisar a aprendizagem de um conteúdo específico por meio do desempenho dos alunos em pré e pós testes.

A coleta de dados das investigações analisadas ocorreu, predominantemente, pela aplicação de questionários, instrumento utilizado em dez das quatorze produções. Já o recurso de entrevistas semiestruturadas ou de grupo focal foi utilizado em sete pesquisas, algumas de modo complementar aos questionários e outras como o instrumento principal. Já a observação e o caderno de campo foram utilizados em três pesquisas para coletar os dados. A quantidade de participantes foi muito variada devido aos diferentes interesses de pesquisas dos autores, opções metodológicas, duração da pesquisa e tamanho da equipe de investigação. A exemplo disso, pode-se citar os casos

das pesquisas qualitativas realizadas por Barbosa (2016), que fez uma pesquisa autobiográfica com apenas um octogenário, e por Cachioni et.al. (2020), que numa equipe de sete pesquisadoras conseguiram realizar entrevistas com 317 alunos-idosos ao longo dos quatro semestres de desenvolvimento de oficinas sobre o letramento digital.

As demais pesquisas qualitativas tiveram entre 14 e 20 participantes e as pesquisas quantitativas utilizaram universos maiores de 72 a 265 participantes. As duas pesquisas mistas apresentaram concepções bem diferentes quanto à quantidade de participantes, já que uma selecionou 15 idosos e a outra 100 idosos. Cabe destacar, que apenas as pesquisas de Cachioni *et. al.* (2015) e Machado e Laffin (2020) realizaram entrevistas com os professores ou educadores dos programas estudados e que as demais centraram-se apenas nos idosos.

As formas de análise foram condicionadas pelas escolhas metodológicas e a maior parte das pesquisas quantitativas realizou análises estatísticas e de variância, qui quadrado, o programa Statistical Package for Social Science (SPSS), e testes específicos de comparação como o Wilcoxon, o Mann Whitney, o Kolmogorov-Smirnov e o Kruskal-Wallis. Já as pesquisas qualitativas optaram pela análise de conteúdos com base na fundamentação de Laurence Bardin.

A extração e a análise de dados das contribuições dos artigos estudados serão apresentadas em quatro grupos temáticos: as relações entre educação e qualidade de vida nas UNATIs; os impactos da estimulação cognitiva em idosos; as experiências pedagógicas na UNATIs; e as reflexões sobre a escolarização, ou a sua falta, na vida dos idosos.

O primeiro grupo temático englobou quatro artigos (ADAMO *et. al.*, 2017; CACHIONI *et. al.*, 2017; INOUYE *et. al.*, 2018; MARTINS, CASETTO, GUERRA, 2019) que tratam de estudos variados sobre as relações entre a educação e a qualidade de vida nas Unatis. Os quatro estudos contribuem para a discussão da educação de pessoas idosas por demonstrarem, quantitativamente, quais são os benefícios que os idosos que participam das UNATIs podem ter comparativamente aos que não participam e como estes benefícios podem auxiliar na permanência destes idosos em programas educacionais.

Ao aplicar uma série de testes e questionários com idosos ingressantes e idosos veteranos em uma UNATI, Adamo *et. al.* (2017) conseguiram perceber que os alunos que frequentavam as atividades educacionais há mais tempo apresentaram resultados melhores nos domínios "funcionamento sensorio" e "atividades passadas, presentes e

futuras". O primeiro domínio corresponde à capacidade do idoso de compreender as suas perdas sensoriais por conta do processo de envelhecimento e de criar caminhos para a compensação destas perdas de maneira consciente e de forma a preservar a sua autonomia. O segundo domínio está relacionado com o grau de satisfação do idoso sobre as suas realizações de atividades passadas, os seus entendimentos dos desafios atuais da velhice e as suas capacidades de criar expectativas para o futuro. Por outras palavras, esta componente psicológica permite ao idoso definir os seus desejos para etapa terminal da vida e projetar ações para alcançá-los. O desenvolvimento de ambos os domínios favorece a qualidade de vida e aumenta a motivação dos idosos para continuar frequentando a UNATI com regularidade.

Em sentido semelhante, a pesquisa de Martins, Casetto e Guerra (2019), contribui ao evidenciar que os idosos participantes apresentaram aumento da vitalidade e do engajamento em atividades educacionais e de convivência social por conta da frequência em cursos e oficinas das UNATIs. Os autores demonstram que as UNATIs expandem as percepções dos idosos sobre o que seria a qualidade de vida e os tornam mais conscientes de seus direitos. Já o trabalho de Inouye *et. al.* (2018) contribui ao destacar que a frequência em atividades da UNATI auxilia os idosos a enfrentarem os desafios da última etapa do ciclo vital e possibilitam melhora ou manutenção dos níveis cognitivos dos idosos num período de perda.

Cachioni *et. al.* (2017) destacam que a maior participação das mulheres nas atividades educacionais da UNATI permite que as mesmas melhorem o autoconceito de si, que normalmente é mais negativo que o apresentado pelos homens, dada a estrutura machista da sociedade em que as mulheres idosas se consideram menos atraentes e mais solitárias e dependentes. Além disso, as mulheres idosas possuem menores níveis de escolaridade e de anos de estudo comparado aos homens por terem sofrido mais com condicionantes sociais que as impediram de ter a garantia do acesso e permanência à escola. Segundo a literatura consultada por Cachioni *et. al.* (2017, p. 349), a escolaridade é apresentada como um "dos fortes determinantes de bem estar subjetivo, com destaque para pessoas jovens e de meia idade", exatamente o período da vida em que costuma acontecer a evasão escolar. Assim, as atividades educacionais da UNATI estudada pelas autoras proporcionaram aumento do bem estar subjetivo e psicológico das idosas que percebem nestas práticas educacionais uma oportunidade de "gerar ações significativas e deixar um legado pessoal" (CACHIONI *et. al.*, 2017, p. 350).

Ainda sobre estes estudos, cabe destacar que as pesquisas de Cachioni *et. al.* (2017) e Inouye *et. al.* (2018) evidenciam que os idosos que participaram das UNATIs possuem níveis socioeconômicos e de escolaridade superiores aos da maioria da população idosa. Segundo os estudos de Cachioni *et. al.* (2017), outras literaturas acadêmicas apresentam o mesmo perfil mais elitizado de participantes idosos das UNATIs, algo que não invalida as conquistas observadas nas atividades formativas, mas que deve ser considerada nas análises de estudos que avaliam os impactos educacionais em grupos de idosos que participam das ações da UNATI de modo comparativo com idosos que não participam. Para Inouye *et. al.* (2018), as pesquisas que espelham estes grupos de idosos precisam pensar em caminhos metodológicos que demonstrem em que medida os resultados dos idosos que frequentam a UNATI são em decorrência de suas condições intrínsecas ou de suas participações nas atividades para a terceira idade.

O segundo grupo temático corresponde às investigações de Casemiro *et. al.* (2016) e Tinôco *et. al.* (2019), que estudaram o desenvolvimento cognitivo de pessoas idosas. As contribuições de Casemiro *et. al.* (2016) indicam que os vinte exercícios de estimulação cognitiva realizados numa oficina gerontológica melhoraram os padrões cognitivos e a capacidade de memória episódica dos participantes, auxiliando no controle da ansiedade e da depressão. Por sua vez, o estudo de Tinôco *et. al.* (2019, p. 8), ainda em estágio inicial, indicou que o nível de educação em anos de estudo melhora o desempenho cognitivo e cria, a longo prazo, uma reserva cognitiva capaz de "atenuar os efeitos do comprometimento neural nas habilidades cognitivas decorrentes do processo de envelhecimento".

O terceiro grupo temático corresponde a quatro pesquisas (MACHADO, BEHAR, 2015; CACHIONI *et. al.*, 2015; LIMA, PENTEADO, SILVA, 2019; FLAUZINO *et. al.*, 2020) que realizaram experiências didáticas e pesquisas metodológicas em UNATIs. As conclusões de Lima, Penteado e Silva (2019) indicam que o trabalho educativo envolvendo a Matemática com pessoas idosas deve considerar: a interação dos educadores com os participantes, por meio de perguntas constantes sobre o conteúdo matemático; o trabalho em grupo entre os alunos, para estimular a interação; e "as experimentações com recursos diferenciados (Faixa de Moebius, Tangram, Blocos Lógicos, calculadoras, Bingo Matemático, dentre outros)".

A pesquisa de Cachioni *et. al.* (2015) contribui com o campo de estudo ao identificar o perfil do grupo de monitores que atua nas atividades educacionais de uma UNATI, que corresponde, em sua maioria, a jovens estudantes de graduação do curso de

Bacharelado em Gerontologia que buscam a oportunidade de colocar em prática os conteúdos aprendidos nas disciplinas teóricas e vivenciar a experiência da extensão e pesquisa universitária. A maioria das pessoas do grupo são mulheres e que não possuíam experiência com o trabalho com idosos antes de ingressar na UNATI. Por esta última informação, Cachioni *et. al.* (2015) salientam que a UNATI funciona como um laboratório-escola para estudantes de um curso de Bacharelado.

A respeito da metodologia da UNATI pesquisada, Cachioni *et. al.* (2015) identificaram que a condução dialógica das oficinas pedagógicas permite a interação intergeracional e a troca de saberes entre as monitoras que estudam o conhecimento técnico científico com as pessoas idosa que possuem múltiplas experiências de vida. A equipe de pesquisa identificou que as atividades desta UNATI se orientam por uma metodologia participativa e problematizadora com o intuito de "encorajar uma apropriação ativa e crítica, em vez do acúmulo estático de conhecimento por parte dos idosos" (CACHIONI *et. al.*, 2015, p. 100).

O artigo de autoria de Flausino *et. al.* (2020), contribui ao sistematizar as recomendações didáticas feitas por estudantes-idosos que frequentavam as oficinas de letramento digital de uma UNATI. Para estas pessoas, os programas de letramento digital devem:

- a) apresentar, principalmente, as qualidades pessoais de ser paciente, calmo e atencioso; b) dominar os conhecimentos sobre as tecnologias e a didática na condução do ensino; c) identificar e adequar a proposta educativa aos déficits sensoriais dos alunos idosos; d) planejar atividades de usabilidade prática da tecnologia na vida cotidiana; e e) favorecer a autonomia do aluno idoso durante a aprendizagem (FLAUSINO *et. al.*, 2020, p. 13).

Mediante estas ponderações, a equipe de pesquisa considerou que o trabalho de letramento digital deve possuir a "organização didática e o estilo de ensino direcionados a este grupo etário", de modo a capacitar os formadores com conteúdos sobre o envelhecimento que colaborem com a superação dos preconceitos sobre a velhice.

No mesmo sentido de pensar o uso e a aprendizagem dos idosos por meio da tecnologia, o artigo de Machado e Behar (2015), contribuiu ao analisar uma estratégia pedagógica na modalidade EAD para pessoas idosas, conceituadas pelas autoras como Cybersênior. O estudo apresentou onze indicadores temáticos para a avaliação do desenvolvimento da EAD com pessoas idosas e destacou que os monitores que conduzem estas práticas precisam ser capacitados em temas sobre o envelhecimento

para conseguir dialogar, dar suporte e estabelecer desafios adequados ao grupo de idosos. Dentre algumas recomendações, as autoras destacam a importância de ajudar os idosos a estabelecerem uma rotina em casa para o estudo online, de montar o currículo do curso com conteúdos significativos aos idosos, e de garantir que todas as atividades postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem e comentários no fórum recebam feedbacks dos monitores. As autoras também especificam que as atividades e os textos disponíveis no ambiente virtual possam ser impressos em papel, devido a maior familiarização dos idosos com este formato de leitura (MACHADO; BEHAR, 2015).

O quarto grupo temático envolve artigos que abordam a educação popular e a escolarização de pessoas idosas e foi composto pelas seguintes pesquisas: Filho, Massi e Ribas (2014), Buaes (2015), Barbosa (2016) e Machado e Laffin (2022). O artigo de Filho, Massi e Ribas (2014) contribui ao demonstrar, quantitativamente, que entre idosos com mais de 65 anos não há uma relação direta entre escolarização e letramento. Ao realizar testes de compreensão de leitura e escrita de textos com idosos que possuíam desde baixa escolarização até o ensino superior completo, os pesquisadores descobriram que os resultados foram muito parecidos. Ainda que os idosos com formação superior tenham declarado o gosto pelas atividades de leitura e escrita e demonstrado mais confiança com suas capacidades de letramento, apresentaram as mesmas dificuldades dos idosos com menor escolarização nas atividades de compreensão de textos.

Mudando o cenário de investigação para a aprendizagem da matemática financeira em contextos populares, a pesquisa de Buaes (2015) apresentou contribuições relevantes ao demonstrar que a matemática pode ser ensinada a partir das experiências financeiras e de consumo das pessoas idosas e por meio de metodologias baseadas na oralidade que incluam os alunos com baixa escolarização. Os resultados da pesquisa apontam o empoderamento dos participantes que passaram a refletir sobre a sociedade de consumo e a ter outra forma de negociar seus empréstimos consignados e demais atividades financeiras nas agências bancárias.

A pesquisa de Barbosa (2016) abordou os processos de aprendizagem de um octogenário no contexto ainda mais imprevisível da educação informal de um idoso pouco escolarizado e que não foi alcançado pelas políticas educacionais em diferentes momentos da vida. O autor (BARBOSA, 2016, p. 1202) indicou a necessidade de se conhecer as pessoas com trajetórias semelhantes para além do tempo da escola, representativo das idas e vindas em espaços educacionais, buscando identificar o tempo

de escola, marcado pelas diversas aprendizagens adquiridas no trabalho, na família, igreja, cursos variados etc.

Por fim, o estudo de Machado e Laffin (2022) demonstrou que o processo de escolarização de idosos numa turma de EJA permitiu que os mesmos pudessem refletir criticamente sobre a própria história, sobre suas condições de idosos e o preconceito etário, sobre as desigualdades e possibilidades de transformações do mundo. Por outras palavras, a relação destes idosos com o saber escolar se dava na busca por maior esclarecimento de mundo, valorização da própria existência e obtenção de direitos, ultrapassando apenas a aquisição do diploma e do domínio básico da leitura e escrita. Cabe destacar ainda, a particularidade desta turma de EJA que era desenvolvida num Núcleo de Estudos da Terceira Idade de uma Universidade Federal em parceria com a rede de ensino municipal.

Esta condição apresentou vantagens aos alunos idosos que declararam ter maior confiança e sensação de pertencimento ao estudar numa classe composta integralmente por alunos idosos e professores acolhedores e conscientes dos seus ritmos de aprendizagem. Outra vantagem indicada pelos idosos é que, pelo fato da turma de EJA acontecer nas dependências de uma universidade, eles encontravam maior facilidade de acesso por contra da estrutura de transporte público que serve a instituição e a conecta com diferentes regiões da cidade.

Numa primeira análise geral da amostra de artigos, foi possível perceber que as pesquisas não incidiram em estudos sobre a promoção e gestão de políticas educacionais, mas colaboraram com esta revisão sistemática ao se debruçarem sobre a qualidade das metodologias pedagógicas e/ou dos resultados de aprendizagem das diferentes formas de atendimento educacional que os idosos podem aceder. Mais do que sensibilizar, difundir e defender as orientações da Política Nacional do Idoso e do Estatuto do Idoso para a criação de programas educacionais destinados aos idosos, os artigos publicados no segundo decênio procuraram perceber em que medida as UNATIs e a EJA poderiam melhorar a qualidade de vida e a leitura crítica de mundo dos idosos; examinando quantitativamente o desempenho dos alunos idosos e avaliando qualitativamente as metodologias e as experiências pedagógicas desenvolvidas neste âmbito.

Ao se comparar as evidências dos artigos publicados entre 2014 e 2022 com a amostra de artigos de Oliveira e Scortegagna (2016), em período anterior, foi possível identificar análises recorrentes dos autores de ambas as amostras e que certos

questionamentos lançados por Oliveira e Scortegagna em 2016 não foram abordados nas pesquisas mais recentes, mas, por outro lado, percebeu-se significativas evoluções teóricas e metodológicas nos artigos publicados no segundo decênio.

Em aspecto similar, os autores de ambos os períodos ressaltaram as contribuições da educação para a pessoas idosas de uma maneira positiva e indicaram a necessidade de se produzir novas políticas públicas que venham a atender as necessidades da população idosa e fortalecer as UNATIs. Além disso, os trabalhos assinalam a presença cada vez maior de autores brasileiros que desenvolvem pesquisas área e que os conhecimentos produzidos, em especial os gerontológicos, devem ser incluídos nas formações específicas de professores e de educadores que atuam com pessoas idosas, visando a melhoria das práticas educacionais e a superação dos estigmas da sociedade sobre o envelhecimento e a velhice.

Contudo, alguns questionamentos postos por Oliveira e Scortegagna (2016) a respeito dos artigos publicados entre 2003 e 2013 não foram abordados frontalmente nos artigos produzidos entre 2014 e 2022. Pelo fato de se dedicarem aos estudos dos resultados de aprendizagem dos idosos e das experiências e práticas inovadoras realizadas em UNATIs, salas da EJA ou em cursos variados, os artigos do último decênio pouco contextualizaram as práticas estudadas no cenário socioeconômico que condiciona as políticas de educação básica ou superior. Além disso, a maior parte das pesquisas não trouxe muitas informações sobre o contexto demográfico ou sobre os índices de analfabetismo e baixa escolarização da população idosa nas cidades, ou nos bairros, em que as pesquisas foram realizadas, tornando difícil de compreender o quanto estas experiências educacionais bem-sucedidas têm sido democratizadas à população que mais sente as desigualdades educacionais.

No que tange às evoluções observadas na amostra dos artigos desta revisão comparativamente a de Oliveira e Scortegagna (2016), foi perceptível que as pesquisas mais recentes apresentaram maior rigor e variedade metodológica. O fato de encontrar na literatura delimitada um equilíbrio maior entre pesquisas de natureza qualitativa e quantitativa trouxe evidências acadêmicas mais variadas sobre a área de estudo, permitindo novas reflexões e análises específicas sobre as metodologias utilizadas e os resultados obtidos na educação de pessoas idosas. Somado a isso, os artigos da amostra mais recente superam algumas críticas feitas por Oliveira e Scortegagna (2016) com relação aos anteriores, pois apresentam com detalhes o desenho metodológico das pesquisas e destacam as limitações dos estudos e as indicações de desdobramentos das

pesquisas em outros cenários. Os artigos da última amostra, em sua maioria, não se limitam apenas à análise descritiva e buscam discutir os dados de maneira aprofundada e com base no referencial teórico delimitado.

Feito o confronto entre as duas amostras, faz-se necessário elencar quatro reflexões realizadas pelo pesquisador desta tese sobre as evidências acadêmicas analisadas. A primeira reflexão incide sobre a noção do direito à educação no último ciclo da vida, pois a partir da leitura dos artigos percebeu-se que nem todos os autores utilizaram esta expressão em seus textos, ou exploraram em maior profundidade este debate temático tão comum em estudos da política educacional. Entretanto, foi possível constatar que os princípios do direito à educação estiveram vinculados ao conceito de qualidade de vida, em especial nos trabalhos produzidos por autores da área da gerontologia.

Ainda que utilizando outras palavras ou expressões conceituais, os autores tanto reforçaram a relevância do acesso às práticas educacionais formais e não formais como uma maneira de se promover a qualidade de vida da população idosa, quanto ressaltaram que um dos pilares do envelhecimento ativo é a educação ao longo da vida. Por este caminho, percebe-se que abordagem dos autores para o que seria o direito à educação de pessoas idosas aproxima-se mais da função qualificadora do que das funções reparadoras e equalizadoras descritas por Jamil Cury no Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

A segunda reflexão foi disparada por conta dos artigos que demonstram os resultados positivos dos exercícios de rastreamento e estimulação da capacidade cognitiva e de memorização, um tipo de atividade pedagógica instrumental e repetitiva que é interpretado na área da educação sob o signo das abordagens tradicional e tecnicista, e que é criticado por revelar uma concepção de controle e ajustamento social na qual o desenvolvimento educacional das pessoas se constituiria no aumento da capacidade de memorizar informações e ajustar comportamentos, evitando que se faça uma leitura crítica de mundo e de suas desigualdades. Especificamente à EJA, esta questão percorre uma linha ainda mais tênue, já que a clássica obra *Pedagogia do Oprimido* eternizou, internacionalmente, diversos pensamentos e exemplos de Paulo Freire para demonstrar a concepção bancária de educação como instrumento de opressão na sociedade.

Entretanto, na última fase da vida, os estudos demonstram que o processo de envelhecimento ocasiona perdas cognitivas não patológicas possíveis de serem percebidas de forma consciente pelos idosos que passam a vivenciar um processo de

luto de suas capacidades intelectuais (CASEMIRO *et. al.* 2016), elevando os níveis de depressão e ansiedade e aumentando as chances de abandono e evasão das atividades educacionais. A partir do momento que se constata que certos exercícios de estimulação cognitiva podem colaborar para o envelhecimento ativo dos idosos, entende-se que os mesmos, ao serem aplicados numa medida adequada, tal como indicado nas pesquisas da amostra, possam elevar a permanência e a frequência dos idosos em diferentes espaços educacionais.

Neste sentido, tal prática assumiria tanto uma abordagem preventiva da saúde cerebral quanto uma possibilidade real de melhoria do bem estar psicológico dos idosos, diminuindo as possíveis frustrações de sentirem que não estão acompanhando as atividades ou de que irão esquecer em pouco tempo os novos conteúdos aprendidos durante a velhice. Por esta reflexão a partir das evidências encontradas, as atividades de estimulação cognitiva funcionariam como um meio de favorecer a continuidade dos idosos em ações educacionais com a finalidade de proporcionar espaços e diálogos para a leitura e interpretação crítica do mundo.

A terceira reflexão elaborada com base nas contribuições dos artigos refere-se à questão da intergeracionalidade na educação de pessoas idosas, entendida normalmente como um fator positivo em estudos das áreas da educação e da gerontologia, mas que apresenta um paradoxo quando se pensa nas relações e interações sociais ocorridas nas salas da EJA ou das UNATIs. Nas turmas de EJA o convívio intergeracional seria maior entre os alunos já que a legislação e demais documentos normativos permitem que pessoas de diferentes idades possam se matricular nesta modalidade, porém o que se observa desde a década de 1980 é que as turmas de EJA possuem cada vez mais jovens e cada vez menos idosos.

O estudo de Machado e Laffin (2022), por analisar um raro caso de uma turma de EJA formada apenas por idosos que ocorre num Núcleo de uma UNATI, em parceria com uma rede municipal de educação básica, aumenta a contradição quando os alunos idosos desta turma afirmam que se sentem mais motivados em estudar num grupo sem alunos mais jovens. Já com relação às UNATIs, que costumam apresentar uma quantidade de pessoas idosas muito maior do que as que frequentam as salas da EJA, o convívio intergeracional existe apenas entre os idosos e os educadores e não entre os próprios educandos, já que para participar como aluno é preciso ter mais de 60 anos. Nesse âmbito, talvez seja possível pensar em novas pesquisas que procurem perceber como os idosos interpretam as relações geracionais em seus espaços de educação.

Por fim, a última reflexão recai sobre as metodologias pedagógicas experimentadas e as finalidades educacionais das ações com idosos estudadas nos artigos. Diferentes autores pontuaram a necessidade de se trabalhar conteúdos que tenham relação com a vida dos alunos idosos e que possam ser ensinados para idosos com diferentes níveis de domínio do conteúdo escolar, podendo inclusive utilizar metodologias baseadas na oralidade e nas vivências teatrais para que idosos analfabetos ou com baixa escolarização possam aprender. Variados autores também indicaram que as metodologias didáticas devem ser participativas e problematizadoras para favorecer a troca de experiências e saberes entre os professores/educadores com os alunos/educandos. Especificamente aos professores/educadores, os artigos analisados recomendam que os mesmos sejam calmos, atenciosos e que respeitem os ritmos de aprendizagem dos educandos, buscando estabelecer por meio do diálogo uma relação de proximidade com os estudantes idosos, que por sua vez, devem desenvolver autonomia para interpretar o mundo e saber valorizar a sua própria cultura e existência.

Tais recomendações fundamentadas a partir de novas teorias e de resultados de pesquisas recentes demonstram-se pertinentes e colaborativas para a prática educacional com pessoas idosas, contudo acabam por expressar as já conhecidas dimensões ética, política, epistemológica e pedagógica do paradigma da educação popular desenvolvido ao longo do século XX em diferentes países da América Latina. Esta ponderação não tem o intuito de diminuir as evidências encontradas nos artigos da amostra, mas de ressaltar o conhecimento acumulado nesta tradição da EJA e de se considerar que estes saberes populares podem ser úteis para repaginar certos aspectos político-pedagógicos das UNATIs vinculadas à educação superior e das salas da EJA vinculadas à escolarização básica, de modo a atender as demandas e necessidades por educação do público idoso

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL DE ERMELINO MATARAZZO

O presente capítulo dá início ao percurso metodológico da pesquisa com base na proposta do Estudo de Caso Comparativo de Bartlett e Vavrus (2017) e se ocupa em abordar como se desenvolvem os conceitos-chave de *cultura* e *contexto* no âmbito deste trabalho. Para tanto, realizou-se um estudo longitudinal no processo de formação socioespacial da cidade de São Paulo e do distrito de Ermelino Matarazzo, buscando compreender como a relação hierárquica centro-periferia impactou o estabelecimento dos sistemas de poder e de desigualdade, que por sua vez, influenciaram as interações sociais, as práticas culturais e a formação do espaço educacional na periferia paulistana.

Segundo as autoras (BARTLETT; VAVRUS, 2017), se faz necessário superar as concepções ultrapassadas de cultura, contexto e comparação presentes nas abordagens tradicionais do estudo de caso comparado, nas quais a cultura é interpretada de maneira estática e homogênea, o contexto é confundido como o cenário físico das ações das pessoas, e a comparação é orientada para a variância. Busca-se, deste modo, se afastar de uma epistemologia neopositivista de pesquisa que analisa e compara pessoas, instituições escolares, políticas educacionais e espaços geográficos (de)limitados em si mesmos e apartados da integridade das situações, conflitos, contradições e disputas de poder do mundo real.

Para superar estas questões, Bartlett e Vavrus (2017, p. 10-11) indicam que "a compreensão da cultura que sustenta o Estudo de Caso Comparativo fornece forte justificativa para a importância de examinar processos de criação de sentido, à medida que se desenvolvem ao longo do tempo, em configurações distintas", tendo em vista as relações de poder e de desigualdade e "em conversas cada vez mais interconectadas com atores que não se sentam fisicamente dentro do círculo traçado em torno do caso tradicional". Relacionando esta perspectiva com a pesquisa empírica desta tese pode-se dizer que os residentes, estudantes e trabalhadores de Ermelino Matarazzo partilham das inúmeras questões e dilemas socioespaciais que expressam o que D'andrea (2020) definiu como consciência periférica daqueles que vivenciaram, e ainda vivenciam, as consequências mais pesadas da produção capitalista do espaço da cidade de São Paulo.

Além desta cultura periférica, as pessoas de Ermelino Matarazzo também possuem as suas formas particulares de relação com o espaço local e de interconexão com as regiões centrais da cidade, já que cada distrito possui a sua própria trajetória de

desenvolvimento no tempo e espaço, ainda que influenciada pelos "processos econômicos, políticos e sociais realizados muito além dos seus limites físicos e temporais" (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 12). Ou, de modo conceitual, pode-se dizer que cada distrito possui o seu próprio *contexto*, que não é fixo, limitado e tampouco possui uma identidade única, já que segundo Bartlett e Vavrus (2017, p. 14-15), o contexto é "constituído por interações sociais, processos políticos e desenvolvimentos econômicos em escalas e ao longo do tempo", de modo que para estudá-lo pela abordagem do estudo de caso comparativo é preciso realizar "uma identificação das redes históricas e contemporâneas de atores, instituições e políticas que produzem algum sentido de um lugar delimitado para propósitos específicos".

Estudar o contexto relacional e espacial de Ermelino Matarazzo, a partir de sua condição de distrito periférico de São Paulo, demanda compreender como se estabelecem as suas relações regionais de centralidade e periferia com os distritos próximos e as suas relações locais de poder e de desigualdade que acontecem no interior de suas fronteiras administrativas, buscando perceber "como e por que os participantes (re)criam limites por meio de interações sociais no tempo e no espaço" (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 12).

Estas noções de contexto do estudo de caso comparativo estão associadas à chamada virada espacial, que após a década de 1990 se fez cada vez mais frequente nos estudos das políticas educacionais e da educação comparada, tal como se pode observar nos trabalhos de autores internacionais como Robertson (2009), Larsen e Beech (2014), e Vavrus (2015), e em produções de autores nacionais como Spósito (1983), Giroto (2016), e Catelli, Di Pierro e Giroto (2019). Sendo esta última produção o resultado de uma pesquisa sobre a política paulistana de EJA, na qual os autores levam em consideração "a dinâmica territorial na avaliação das políticas educacionais" desta modalidade no município (CATELLI; DI PIERRO; GIROTO, 2019).

3.1. A FORMAÇÃO DA CULTURA PERIFÉRICA NA CIDADE DE SÃO PAULO

Atualmente, os muros das avenidas, ruas e vielas dos distritos periféricos de São Paulo registram diferentes expressões artísticas produzidas por atores e coletivos culturais que buscam intervir no espaço urbano em que vivem como uma forma de resistência e de proposição de mudanças frente ao cenário de desigualdade e violência que caracterizou a periferia paulistana no final do século XX. Em Ermelino Matarazzo

ocorre o mesmo fenômeno, sendo possível contemplar, por exemplo, as obras que compõem o Beco do Hulk, na área do centro comercial do distrito, e a Praça Dona Neuza, situada na comunidade Nossa Senhora de Fátima/Santa Inês. Essas produções foram concebidas por grupos culturais diferentes que utilizaram linguagens artísticas distintas. O Beco do Hulk, produzido pelo Coletivo Cultural Cenário Urbano, corresponde à exposição de diversos grafites ao longo dos muros de uma viela, seguindo a inspiração e replicando a fórmula de sucesso turístico do Beco do Batman, situado no bairro da Vila Madalena, na zona oeste do município, tal como se pode observar na imagem:

Fotografia 2 - O Beco do Hulk em Ermelino Matarazzo

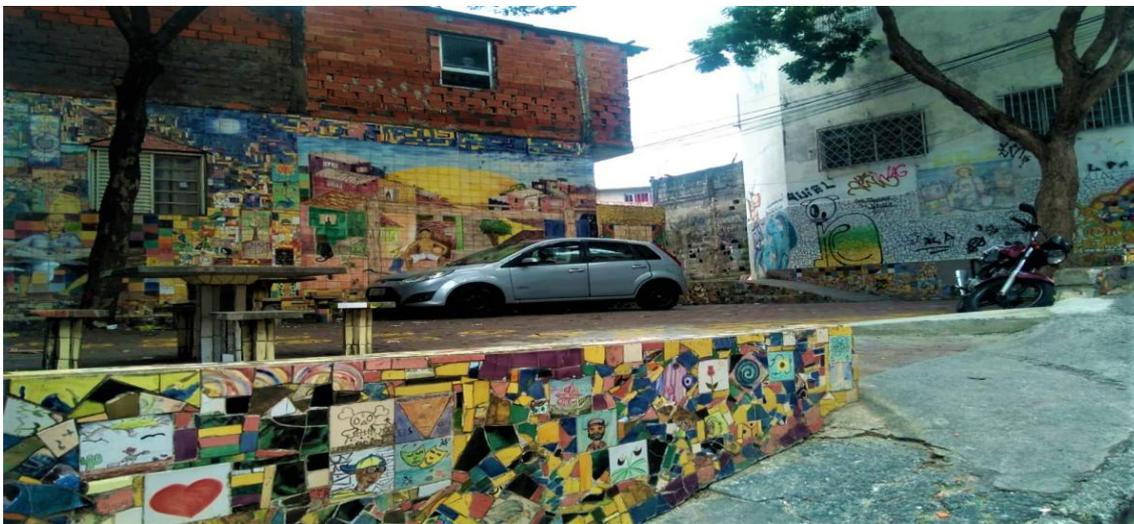


Fonte: Produção do Pesquisador

Já a Praça Dona Neuza representa a intervenção urbana do Ateliê Azu, um grupo que expressa a sua arte por meio da pintura de azulejos que são instalados nos muros e nas paredes das casas, buscando transformar a paisagem da favela e estimular o uso do espaço público nas áreas de ocupações. Por conta das condições econômicas dos moradores e dos preços dos materiais de construção as cores predominantes das casas de alvenaria construídas em ocupações e em comunidades são: o laranja avermelhado do bloco cerâmico de seis furos; o cinza fosco das colunas de concreto e das telhas de fibrocimento; o cinza metálico das esquadrias de alumínio; e o azul escuro das caixas d'água de plástico que ficam à vista sobre as lajes. Entretanto, o grupo considera que viver num espaço monocromático faz mal à saúde da população e que ao colorir os espaços públicos da favela, com a participação de seus moradores, é possível conceder a

este espaço uma identidade própria, fortalecendo o convívio e sentido de pertencimento das pessoas ao território em que vivem:

Fotografia 3 - Praça Dona Neuza em Ermelino Matarazzo



Fonte: Produção do Pesquisador

Em comum aos grupos promotores de ambas as obras está a oferta de cursos e oficinas formativas de produção de grafites ou de pintura de azulejos direcionados para jovens moradores locais que encontram na arte um caminho alternativo às atividades ilícitas e aos conflitos violentos advindos das rivalidades entre gangues e do confronto com a polícia, bem como conseguem estabelecer relações de pertencimento ao espaço em que vivem (D'ANDREA, 2013).

O desenvolvimento deste sentimento de pertencimento que aflora nas artes de rua e em demais espaços públicos com vistas à interpretação e à transformação da periferia ao qual os coletivos culturais se propõem, relaciona-se com o que Harvey (1980) conceituou como a "consciência espacial", em seu livro *Justiça Social e a Cidade*. O autor (HARVEY, 1980) destacou que esta percepção do espaço vivido e o entendimento do quanto a forma espacial pode impactar no futuro dos processos sociais se faziam presentes no trabalho de arquitetos, desenhistas, planejadores urbanos, geógrafos, antropólogos e historiadores, mas de um modo muito mais intuitivo do que intencional. Para o autor (1980, p. 14), a reduzida intencionalidade acadêmica para a compreensão da forma espacial e a sua constante correlação com os processos sociais se explicava pela falta de uma tradição analítica e metodológica mais robusta do conhecimento espacial. Devido a isso, no início da década de 1980, Harvey (1980, p.

14) chegou a afirmar que: "a principal presença da consciência espacial na cultura ocidental se encontra, ainda hoje, nas artes plásticas".

Em sua obra, Harvey também se referia ao conceito de consciência espacial utilizando a expressão imaginação geográfica no intuito de contrastar com o conceito de imaginação sociológica difundido por Mills. Enquanto a imaginação sociológica pode ser compreendida como uma "qualidade intelectual básica para sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo" (MILLS, 1965, p.10), a imaginação geográfica habilita "o indivíduo a reconhecer o papel do espaço e do lugar em sua própria biografia; a relacionar-se aos espaços que ele vê ao seu redor, e a reconhecer como as transações entre os indivíduos e entre as organizações são afetadas pelo espaço que os separa" (HARVEY, 1980, p. 14).

A pesquisa de D'andrea (2013, p. 26) demonstrou que a grande quantidade de grupos e coletivos culturais que foram surgindo em diferentes regiões periféricas de São Paulo não ficou restrita às artes plásticas, desdobrando-se também na produção da literatura marginal, em saraus, em slams, em grupos de teatro, nas comunidades de samba, nas produções audiovisuais independentes, e no movimento hip-hop. Os artistas destas mais variadas artes vieram trilhando um caminho de denúncia da pobreza e violência urbana na periferia de São Paulo que teve o grupo Racionais MC como um de seus maiores precursores na década de 1990.

Somente pelos títulos dos *extended play* (EPs) Holocausto Urbano de 1990 e Escolha o Seu Caminho de 1992, e dos álbuns de estúdio Raio X Brasil de 1993 e Sobrevivendo no Inferno de 1997, é possível perceber como os Racionais MC publicizavam pela música os dramáticos índices de homicídios na periferia paulistana na década de 1990 que alcançavam números jamais vistos. Segundo D'andrea (2020), é nesta década que as políticas neoliberais acabam por afetar drasticamente as condições de vida dos moradores periféricos, agravando os efeitos da desigualdade territorial gerada pelo processo de produção socioespacial capitalista da metrópole de São Paulo já observada por Petrone (1995), Santos (1990) e Prado Jr. (1989) em períodos históricos anteriores. De modo que para compreender as topografias do poder (VAVRUS, 2017, p. 137) que contribuíram para a "reprodução de privilégios econômicos, políticos e sociais em alguns lugares e desvantagens em outros", se faz necessário o estudo mais complexo das dimensões espacial e temporal destas disparidades.

3.1.1. A espacialização da ocupação periférica em São Paulo

A relação centro-periferia na cidade de São Paulo é antiga e remonta ao período colonial da São Paulo de Piratininga, fundada em 1554, e à formação das aldeias distantes de São Miguel Arcanjo e de Nossa Senhora dos Pinheiros na década de 1560. Ambas as localidades dessas aldeias mantiveram seus nomes praticamente preservados e atualmente correspondem a distritos da zona leste e oeste da cidade. Curiosamente, o distrito de Ermelino Matarazzo pertenceu à região administrativa de São Miguel e foi desmembrado como um distrito autônomo apenas em 1959. Os residentes destas aldeias periféricas eram indígenas que vinham se convertendo ao cristianismo, mas que fugiram da vila Jesuítica quando a população de colonos portugueses, adepta do trabalho escravo, foi transferida da extinta Vila de Santo André da Borda do Campo para São Paulo de Piratininga (BOMTEMPI, 1970, p. 21).

Ambos os aldeamentos foram construídos com a participação do Pe. José de Anchieta, que visitou os indígenas dissidentes e, percebendo que os mesmos ainda nutriam boas relações com os membros da Companhia de Jesus, edificou pequenas capelas nestes sítios distantes que serviriam para dar continuidade ao processo de catequização. A Capela de São Miguel Arcanjo, criada em 1560, cerca de duas léguas do Pátio do Collegio, foi revitalizada ao longo dos séculos e, atualmente, está localizada em frente a estação São Miguel da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM) e abriga atividades religiosas e museológicas, sendo o templo religioso mais antigo da cidade de São Paulo:

Fotografia 4 - Capela de São Miguel Arcanjo



Fonte: Produção do Pesquisador

O movimento dos jesuítas em busca dos indígenas dissidentes abriu novas rotas de mobilidade na topografia pouco acidentada das planícies fluviais e alagadiças da bacia do rio Tietê. Deste modo, puderam descobrir novas áreas de cristalização demográficas de grupos indígenas no entorno da Vila de São Paulo de Piratininga (PETRONE, 1995, p. 109), e perceberam que estes agrupamentos distantes poderiam cumprir com as funções defensiva, fixadora e doutrinadora (BONTEMPI, 1970). Assim, em poucas décadas se viu surgir uma infinidade de aldeias indígenas dentre os quais, sete deles deram origem geográfica e nominal a municípios vizinhos de São Paulo e que hoje compõem a zona metropolitana: Barueri, Carapicuíba, Guarulhos, Embu, Escada (Guararema), Itaquaquetuba, e Itapeperica. Por outras palavras, o espaço geográfico de Ermelino Matarazzo faz parte da formação inicial de um extenso cinturão de núcleos satélites da Vila de São Paulo de Piratininga que se perpetuou ao longo dos séculos, constituindo o início da relação socioespacial entre zona central e a periférica (PETRONE 1995, p. 47):

Com a expulsão dos Jesuítas em 1640, os colonos portugueses reorganizaram as funções desse território da cidade ao transformar as aldeias em zona de dormitório da mão de obra indígena escravizada. É neste período histórico que se iniciam os processos de discriminação territorial de acordo com a posição geográfica do local de moradia. Ainda que os elementos urbanos da Vila de São Paulo fossem escassos, viver fora da cidade representava um desprestígio social que tornou-se comum atribuir às pessoas que estavam no meio rural. Mais do que isto, havia um jogo de palavras intencional para ressaltar as diferenças espaciais vinculadas à habitação e ao trabalho de cada categoria social do período. A vila era dos cidadãos europeus que haviam organizado o quadro econômico dos Campos de Piratininga e decidiam os rumos da população no âmbito político. O espaço rural no qual viviam os europeus mais pobres e sem o mesmo prestígio social recebia o nome de bairro ou de povoação. E, por fim, a taba indígena recebeu o nome de aldeia, embora o significado desta palavra na colônia destoasse de seu uso em Portugal. Tal como explica Petrone (1995, p. 103):

Aldeia é termo trazido pelo colono português que aqui se instalou. Na área de origem tem significado preciso. Vê-se utilizado para indicar uma forma particular de *habitat* rural concentrado; corresponde ao *villaggio* italiano, *village* francês, *dorf* alemão. Na nova terra passou a ser utilizado para indicar as tabas indígenas, numa transposição interessante que foi, ao mesmo tempo, fruto da aplicação de um rótulo mais aproximadamente correspondente ao fato batizado, e decorrência

de uma particular atitude psicológica do colono dentro dos novos quadros que passava a participar.

Além da discriminação territorial, a população indígena da periferia da São Paulo colonial vivia numa condição de miséria extrema com a alta mortalidade dos homens indígenas que morriam muito jovens por conta carga desumana de trabalho a qual eram submetidos, sobrecarregando as mulheres indígenas que precisavam dar conta da produção agrícola e dos cuidados às novas gerações. Com o esgotamento do projeto colonial, a pobreza dos aldeamentos foi se estendendo às áreas mais centrais e a cidade de São Paulo entrou em franca decadência nos séculos XVII e XVIII, passando a "apresentar profundas diferenças nos níveis de riqueza entre a própria população não cativa" (MONTEIRO, 1994, p. 190).

Conforme Monteiro (1994), o sistema econômico da cidade baseado na produção e transporte de excedentes agrícolas entrou em colapso com a escassez da mão de obra indígena. Inicialmente, o desastre demográfico dos povos originários do Planalto Paulistano foi compensado pelas expedições de apresamento de índios no sertão, mas quando os bandeirantes voltaram suas atividades à exploração das minas de ouro, a cidade de São Paulo não conseguiu recompor a força de produção, já que o sertanismo cristalizou a mentalidade escravista na população de São Paulo que passou a ver com desdém o trabalho manual do gentio da terra.

É neste momento que passou a ocorrer um movimento de espraiamento geográfico da população residente das áreas centrais que, ao não conseguir mais sustentar economicamente o seu nível de vida naquela região, se muda, ou é expulsa, para a periferia. A população que residia nos bairros rurais mais próximos a Vila entrou em decadência sem a força da mão de obra escravizada e conforme perdiam suas posses migravam para a área dos aldeamentos, se miscigenando com a população indígena e passando a serem chamados, depreciativamente, de caipiras (PETRONE, 1995).

A esta altura os aldeamentos já haviam perdido as funções de "reserva de motores animados" e "aldeias de serventia", sendo emancipados no final do século XVIII e se tornaram povoados caipiras. Assim, a área esvaziada dos bairros rurais do entorno do centro da cidade foi sendo ocupada por "um cinturão de chácaras que além de fins agrícolas encerravam importante função residencial" servindo de moradia e de espaço de lazer para os paulistanos com maior poder aquisitivo (LANGENBUCH, 1971, p. 9). Este cinturão se estendia do fim da área urbana até os atuais bairros do "Pari, Brás, Moóca, Cambuci, Vila Mariana, Jardim Paulista, Vila América, Santa

Cecília, Barra Funda e Bom Retiro" (LANGENBUCH, 1971, p. 12). Externo a este cinturão de chácaras, foi se configurando um segundo cinturão com uma área territorial mais extensa e voltada à produção agropecuária, sendo nominado de "cinturão caipira" (PETRONE, 1995). Cabendo aos moradores deste cinturão abastecer a região central com produtos da agropecuária, que passaram a ser vendidos no Mercado dos Caipiras, criado em 1867, na rua 25 de março, nas proximidades do atual Mercado Municipal, criado em 1933.

O rearranjo da ocupação do espaço da cidade de São Paulo e os novos estatutos sociais estabelecidos com o término da escravidão indígena e com a intensificação da desigualdade econômica dos antigos colonos vieram a apresentar outras formas e palavras de representação dos moradores da área central e da região periférica. Tal como explica Martins (1992, p. 7):

Desde o século XVIII, quando se começa a empregar a palavra subúrbio para designar os confins da cidade de São Paulo ou a zona rural que lhe era imediatamente próxima, ela já indica uma concepção da unidade da cidade e seu contorno. Foi a categoria de morador que definiu o sujeito dessa espacialidade e o núcleo de modo de pensar a cidade e seus arredores. Era o poder e seus agentes, os homens bons, os limpos de sangue e sem mácula de ofício mecânico, e a hierarquia estamental de seus privilégios que definam o modo de ver e conceber a cidade e sua gente e nela o lugar de cada um. A cidade o era a partir da ideia de que nela se encontravam os que decidiam e mandavam.

A elite paulistana de meados do século XIX começava a prosperar com a reorganização econômica do Estado pautada pela produção de café e açúcar no interior, e a virada do período Imperial para o Republicano veio a fortalecer ideais iluministas, positivistas e higienistas. Neste contexto, a noção de civilização esteve vinculada com a de saúde pública e os projetos de urbanização buscavam replicar as abordagens europeias e, conjuntamente, "negar a pobreza como parte da construção da cidade" (SOBRINHO, 2013, p. 266). O preconceito territorial à região rural foi intensificado de tal maneira que,

na concepção da época, a cidade era sã e o subúrbio era o malsão; a cidade era o lugar da saúde e o subúrbio era o lugar da doença - a doença vinha de fora. O subúrbio foi concebido como o território dos resíduos sanitários que o filtro repressivo da ordem impedia que chegasse à cidade e a contaminassem (MARTINS, 1992, p. 133).

A paisagem do subúrbio aparece descrita nos estudos de Ab'Saber (1958, p. 216) sobre a geomorfologia do sítio urbano de São Paulo, que destacou que as várzeas paulistanas eram pouco urbanizadas, servindo de "pastos para os animais das antigas

carroças que povoaram as ruas da cidade" e de "terreno baldio para o esporte dos humildes, tendo assistido uma proliferação incrível de campos de futebol, de funcionamento periódico devido ao ritmo do clima e ao regime dos rios regionais". Segundo o autor (AB'SABER, 1958, p. 217), nas áreas mais firmes, "as várzeas asilaram grandes chácaras, de aparência pobre, e humildes moradias de trabalhadores que viviam do rio ou da própria terra varzeana".

Com "a concretização da estrutura básica da rede ferroviária extra-regional do Planalto Paulistano" (LANGENBUCH, 1971, p. 78) em 1875, o sistema de mobilidade modernizou-se e a cidade de São Paulo passou a ser o centro de conexão entre a produção agrícola gerada nas regiões de Sorocaba, Jundiaí, e do Vale do Paraíba com o porto de Santos. Internamente, as estações ferroviárias construídas nos arredores da cidade, em especial nas áreas de várzea, permitiram o início do processo de industrialização nos subúrbios. Segundo Martins (1992, p. 157), os terrenos planos e pouco habitados dos vales e várzeas passaram a receber outras funções da nova elite financeira e industrial da cidade:

O novo imaginário espacial do subúrbio decorria da concepção da atividade da indústria como atividade que se liga à sujeira e à poluição. Não só em consequência da renda territorial urbana, mais barata fora do que dentro da cidade, mas também por razões higiênicas, a indústria foi banida do urbano para o suburbano.

3.1.2. A modernização industrial na várzea de Ermelino Matarazzo

A cerca de cinco quilômetros da Capela quinhentista de São Miguel, surgia um povoamento na várzea da margem esquerda do Rio Tietê que veio a dar origem ao Distrito de Ermelino Matarazzo. Na região das terras de Jaguaporeruba, uma antiga paragem de tropas situada em São Miguel, alguns sítios voltados para a produção de farinha de mandioca e aguardente de cana de açúcar foram se formando e duas capelas foram construídas. Entretanto, esta aglomeração não sofreu mudanças durante o período da vertiginosa expansão demográfica e urbana nos arredores paulistanos entre os anos de 1875 e 1915. Neste período de pré-metropolização, a modernização industrial da cidade desencadeou uma extensão urbana por aglutinação apenas no cinturão de chácaras próximos à área central. E tal como explica Langenbuch (1971, p. 99-100):

Curiosamente, a estrada de ferro Central do Brasil, de início, não valorizou (salvo nos trechos extremos) a várzea do Tietê e os terraços

contíguos, preferindo estabelecer sua linha mais ao sul, cruzando interflúvios e vales. Apenas em época mais recente, a ferrovia se interessou por aquele elemento topográfico, estabelecendo aí a 'Variante de Poá'.

A Variante de Poá começou a ser construída em 1921 e seu percurso correspondia a um ramal que ligava a estação de Calmon Viana da Central do Brasil à Estação do Norte, no Brás, por rota alternativa. Os trilhos dessa Variante foram estabelecidos no terraço aluvial paralelo à várzea do rio Tietê e possibilitaram que a esquecida área rural fosse conectada à cidade de São Paulo e se posicionasse estrategicamente na rota de transporte comercial entre esta e a cidade do Rio de Janeiro. No mesmo período, em 1920, foi inaugurada a estrada de rodagem de São Miguel, que aproveitava um caminho vicinal utilizado para ligar a desenvolvida freguesia de Penha de França ao bairro de São Miguel.

Antes mesmo que se iniciassem as obras da ferrovia, o Conde Francesco Matarazzo, proprietário da imponente Sociedade Anônima Industrias Reunidas Fábricas Matarazzo (IRFM), adquiriu uma considerável parcela das terras de Jaguaporeruba. Em meados da década de 1910, o Conde comprou a área "composta pelos antigos sítios e fazendas conhecidos como Casa Velha, Sítio dos Mellos, Sítio Quindarussú e Piraquara" (AUGUSTI, 2012, p. 53), em movimento semelhante ao realizado por ele no núcleo colonial de São Caetano.

A abordagem do Conde Matarazzo revela uma prática usual dos empresários industriais que começaram a comprar extensas áreas de terras no cinturão caipira a um preço muito mais barato. A porção territorial adquirida costumava ser muito maior do que a necessária para a implantação do modelo de indústrias da época, mas o que estava em foco era a intensificação da "manipulação da renda fundiária urbana como fonte de recursos" (MARTINS, 1992, p. 177), já antes observada na implantação de indústrias no cinturão de chácaras e que se consubstanciou numa mudança significativa nos contornos da cidade, transformando o cinturão caipira num "cinturão de loteamentos residenciais urbanos" durante o período de 1915 a 1940 (LANGENBUCH, 1971, p. 135).

A instalação de indústrias em áreas remotas fomentaria o desenvolvimento do local com a construção de vilas operárias e de todo um comércio que pudesse atendê-las. Ao mesmo tempo, a expansão exponencial da cidade indicava que, num curto espaço de tempo, a área longínqua seria aglutinada e o valor fundiário aumentaria expressivamente. Num plano ainda maior, a modernização do transporte por meio da linha férrea possibilitava que o operário não precisasse morar próximo à indústria,

permitindo a "especulação de terrenos em 'lotes e a prestações'", que Prado Jr (1989, p. 74) afirmou ser "o maior veio de ouro que se descobriu nesta São Paulo de Piratininga do século XX".

Por quase quinze anos, as terras adquiridas pelo Conde Matarazzo no atual distrito de Ermelino Matarazzo eram utilizadas para finalidades agrícolas como a criação de búfalos e "a extração de argila e lenha para unidades da Reunidas" (AUGUSTI, 2012). Somente em 1941 Francisco Matarazzo Junior, filho escolhido pelo Conde para sucedê-lo, inaugurou a Celosul, uma fábrica de papel celofane. Tal como especifica Augusti (2012, p. 62):

Instalada em uma área entre a Estrada de Ferro Central do Brasil e o Rio Tietê, a Celosul produzia ácido sulfúrico, sulfato de sódio cristalizado e anidro e sulfureto de carbono. A fim de oferecer aos seus clientes produtos personalizados, o Grupo Matarazzo instalou junto a Celosul a Newprint, uma gráfica especializada na produção de embalagens feitas a partir do celofane. Um produto inovador foi posto no mercado pelas Indústrias Matarazzo: a tripa artificial para embutidos.

A Celosul pertenceu ao Grupo Matarazzo até o ano de 1994, quando foi repassada a um grupo de funcionários que a transformaram na Cooperativa de Produção da Indústria e Papel Celofane - COOPERCEL, que ainda mantém preservada antiga fachada de entrada e o logo da IRFM:

Fotografia 5 - Dependências da IRFM em Ermelino Matarazzo



Fonte: Produção do Pesquisador

O poderio financeiro da IRFM fez com que o nome Matarazzo fosse estampado em todas as criações e fundações do povoado que começava a se concentrar nas

proximidades da fábrica. Com a inauguração da Variante Poá em 1932, a estação criada nas propriedades da IRFM passou a se chamar Comendador Matarazzo, em referência a Ermelino Matarazzo, 3º filho do Conde, que foi o diretor-gerente da IRFM enquanto o pai esteve na Itália durante a 1ª Guerra Mundial, e que faleceu num acidente de carro em 1919 quando foi passar férias na Europa após o retorno do Conde ao Brasil.

O primeiro loteamento oficial de Ermelino Matarazzo foi terraplanado, arruado e limpo pela IRFM ainda em 1925 e passou a se chamar Jardim Matarazzo. Os seus lotes eram vendidos a prestação pela "Empresa de Terrenos Jardim Matarazzo" e "o comprador podia optar em adquirir apenas o terreno vazio ou contratar, junto à mesma empresa, a construção de sua casa, podendo escolher entre 4 modelos oferecidos" (AUGUSTI, 2012, p. 58). Com a fundação da Celosul a IRFM construiu vilas operárias para os funcionários e o Hotel Celosul Palace para o pessoal técnico e da administração.

O distrito de Ermelino Matarazzo foi construído a partir de uma estação de trem vinculada à indústria que atraía diversas pessoas em busca da ampla quantidade de empregos que eram oferecidos num modesto povoado. A chegada de diversas pessoas em busca de emprego na IRFM e dos empregos gerados indiretamente pela indústria aumentou significativamente a demografia de um núcleo satélite de São Miguel. A descrição de Azevedo (1952, p. 210) a respeito dos subúrbios orientais de São Paulo em meados da década de 1940 evidencia o início deste processo de crescimento:

Para os lados do poente, o .Jardim Matarazzo é o aglomerado de maior importância, embora esteja ainda em formação, pois surgiu há uns 5 anos. Assenta-se sobre as colinas vizinhas à estação de Comendador Ermelino e progrediu em conseqüência da instalação da Fábrica "Celosul". E' uma pequena cidade que surge, com seus elegantes bangalôs e seu futuro bairro operário.

Em poucos anos, Ermelino Matarazzo crescia na mesma proporção da região central de São Miguel que já vinha tendo um intenso aumento demográfico com a construção da Indústria Nitro Química em meados da década de 1930. O baixo preço fundiário e a mão de obra cada vez mais abundante nesta área de várzea do Tietê continuaram atraindo o capital empresarial nas proximidades da estação Comendador Ermelino Matarazzo que possuía plataformas de carga específicas para o escoamento da produção industrial. Em 1947 foi fundada a Companhia Industrial São Paulo e Rio - CISPERS, que permanece em funcionamento no mesmo local até os dias atuais como subsidiária da multinacional Owens-Illinois (AUGUSTI, 2012). Na década de 1950, junto com a chegada do fornecimento de energia elétrica, outras duas indústrias se

instalaram na região, a Bann Química e a Badoni do Brasil Metalurgia; e na década de 1970 foi inaugurada a Empresa de Cimento Lis.

A formação deste parque industrial na várzea do Tietê fez com que a população de Ermelino Matarazzo aumentasse de 10 mil pessoas em 1950 para 38 mil pessoas em 1960, para depois alcançar a população de 50 mil pessoas em 1970 e de 80 mil pessoas na década de 1980 (AUGUSTI, 2012). As tramas sociais que envolvem este crescimento demográfico e a constituição da classe operária periférica e suas relações com o trabalho industrial afetaram e foram afetadas pela espacialidade da várzea do rio Tietê. A busca dos empresários pelo subúrbio promoveu a pitoresca paisagem de "edifícios industriais implantados no meio de uma zona agrícola. Fábricas utilizando operários que pertenciam a famílias de agricultores" (MARTINS, 1992, p. 116-117).

Para Martins (1992), os processos produtivos e os efeitos sociais e políticos da industrialização no típico cenário suburbano de São Paulo não podem ser interpretados com a mesma lente de análise utilizada para entender a industrialização e a formação da classe operária na urbanizada Inglaterra do século XIX. A classe trabalhadora de Ermelino Matarazzo era de origem rural e não havia passado pelas tradições das corporações de ofício, precisando ter que usar suas habilidades pré-capitalistas para trabalhar numa fábrica com equipamentos industriais avançados (MARTINS, 1992). Situação semelhante a dos indígenas dos aldeamentos que, séculos antes, precisaram aprender a utilizar ferramentas e técnicas europeias de agricultura, artesanato e ofícios (MONTEIRO, 1994).

Em seu estudo, Martins (1992, p. 175) salienta que "fotos da época indicam com muita frequência as fábricas emolduradas pela vegetação dos sítios e roças, o terreno por sua vez salpicado aqui e ali de casas operárias e casas camponesas". Entretanto, ainda hoje é possível perceber traços desta combinação contrastante do meio natural com o industrial a partir da passarela de conexão entre liga a estação Comendador Ermelino ao setor original da implantação da IRFM:

Fotografia 6 - Acesso à área industrial de Ermelino Matarazzo



Fonte: Produção do Pesquisador

A este ponto cabe destacar a pesquisa de Paulo Fontes (2001; 2008) que se propôs a estudar a "relação entre as tradições e costumes dos imigrantes nordestinos de origem rural e o processo de formação da classe trabalhadora em São Paulo" (FONTES, 2001, p. 17), tendo como contexto imediato a formação do bairro de São Miguel Paulista e a Nitro Química, uma indústria estadunidense adquirida e trazida ao Brasil por Horácio Lafer e por José Ermínio de Moraes, um empresário concorrente da família Matarazzo. Fontes (2001) sublinha em seu estudo que entre as décadas de 1950 e 1970, enquanto a cidade de São Paulo triplicou de tamanho, a sua população de origem nordestina cresceu dez vezes e que uma parcela significativa deste grupo se estabeleceu no bairro de São Miguel Paulista. Segundo o autor, em pouco tempo houve uma proliferação de Casas do Norte e de Grupos de Forró, fazendo com que São Miguel fosse considerado "o primeiro 'bairro nordestino' da capital paulista", e conhecido em âmbito popular como a "Bahia Nova", já que a maior parte dos migrantes vinham daquele Estado (FONTES, 2001, p. 18).

Neste sentido, a cultura caipira dos moradores antigos que vinham se tornando operários foi incrementada com as práticas culturais dos nordestinos que também se expressavam artisticamente conforme se estabeleciam nos bairros operários em formação, tal como pode se observar neste poema em que artista plástico sergipano Mateus Santos escreveu após migrar para São Paulo e conseguir adquirir a sua casa própria em 1961, no recém criado distrito de Ermelino Matarazzo:

Ermelino meu amor
Mateus José dos Santos

Foi este o tema mais sábio Que eu já li num jornal Qual despertou-me o desejo Por parte sentimental De contar com todo ardor "Ermelino meu amor" A tua história imortal	"Ermelino meu amor" Teu nome foi consagrado Passado a Jardim Belém Após a Guerra Mundial Por Domingos Scarpel O proprietário legal Fizeram a todo vapor "Ermelino meu amor" A construção principal	Mário Massi, à memória Tantos de real valor "Ermelino meu amor" Sublime é a tua glória E assim como o amor Que nasce a primeira vista Retratei a tua história Com a paixão de artista Dia do trabalhador "Ermelino meu amor" Desfilei na grande pista
No ano sessenta e um Cheguei aqui para morar E nesta terra sagrada Construí logo o meu lar Como um fiel construtor "Ermelino meu amor" Meu destino foi te amar	A fábrica dos Matarazzo Bem próximo construída Logo deu nome ao bairro Com a principal Avenida E a Estação Comendador "Ermelino meu amor" Te amarei por toda vida	Completo aqui minha lauda Em versos que quero pedir Sucesso por teu jornal Que Deus possa me ouvir Com a paz de nosso Senhor "Ermelino meu amor" O teu progresso há de vir
Pertenceste a São Miguel Em cinquenta e nove emancipado E como Jardim Berlim Por um alemão foi batizado Um simples trabalhador	Grandes vultos desfilaram Consagrando tua história O primeiro delegado	

Fontes (2001) identificou características relevantes da formação da classe operária nordestina na várzea do Tietê que auxiliam na compreensão das dinâmicas populacionais de Ermelino Matarazzo. O estudo do autor demonstra que o expressivo processo migratório aconteceu de maneira organizada e seguia estratégias de deslocamento baseadas em laços de parentesco e vizinhança estabelecidos nas localidades de origem na Região Nordeste. Os primeiros jovens solteiros que vinham "tentar a sorte" em São Paulo retornavam para visitar os parentes na terra natal vestidos de terno e contavam as grandiosidades da cidade e a facilidade de se obter emprego, impulsionando os conhecidos e familiares a migrarem para São Paulo.

Além da rede de relações estabelecidas, outros três fatores explicam a concentração do aumento demográfico da migração nordestina na periferia de São Paulo: a especulação imobiliária, o projeto de branqueamento da cidade e estruturação do discurso preconceituoso ao nordeste. A população empobrecida nordestina que migrava a partir da década de 1930 dificilmente conseguiria arcar com o elevadíssimo valor fundiário da região central e da periferia imediata, num período que cortiços e moradias populares destas áreas eram alvos das regulamentações e vistorias higienistas. Conforme salienta Dantas (2013, p. 36), os nordestinos também se configuram como um problema ao ideal elitista de São Paulo pelo fato de aumentar consideravelmente o

número de não brancos da cidade. A autora também destaca que este mesmo ideal esteve impregnado no que José Muniz Albuquerque Junior veio a definir como a “Invenção do Nordeste”, no intuito de representar a construção de um discurso que elevasse as realizações da cidade de São Paulo e sua modernização industrial e diminuísse o histórico de riqueza de cidades nordestinas, atribuindo todas as mazelas, atrasos e problemas do país àquela região e ao povo nascido lá.

Dessa forma, compreende-se que ao longo de quatro séculos, entre 1560 e 1960, a ocupação periférica da cidade de São Paulo sempre esteve condicionada a uma combinação de diferentes fatores de exclusão geográficos, sociais, políticos e econômicos que afetaram e estigmatizaram as trajetórias de vida dos indígenas, caipiras, nordestinos e demais operários rurais que lá residiram em momentos históricos variados. Apesar do desenvolvimento inicial dos bairros operários no entorno dos parques industriais periféricos, a observação por meio de uma lente espacial da história de São Paulo permitiu perceber como a manipulação fundiária combinada à especulação imobiliária nunca permitiu que as classes populares ocupassem a região central da cidade, a não ser em cortiços, moradias inapropriadas ou em situação de rua. E a sequência de décadas até a virada do século demonstrará como que o esperado desenvolvimento da periferia industrializada não veio a se concretizar.

Entretanto, antes de seguir para esta parte da história, faz-se a apresentação de um painel histórico de Ermelino Matarazzo que o Ateliê Azu instalou na estação da CPTM Comendador Ermelino e que sintetiza a formação do distrito e homenageia o artista Mateus Santos que aparece pintando uma de suas telas sobre os primeiros loteamentos da região:

Fotografia 7 -Painel histórico de Ermelino Matarazzo



Fonte: Produção do Pesquisador

3.1.3. A fragmentação da metrópole e a constituição da periferia

A dinâmica socioespacial na região periférica de São Paulo irá sofrer novos impactos político-econômicos a partir das décadas de 1960 e 1970, época do chamado "milagre econômico brasileiro", um período de rápido crescimento econômico durante o regime ditatorial. Os impactos dessas medidas combinados com o aumento exponencial da população se consubstanciaram no crescimento horizontal vertiginoso do espaço geográfico da cidade São Paulo que ampliou sua área territorial de 550 quilômetros quadrados em 1965 para 962 quilômetros quadrados no ano de 1983 (SANTOS, 1990). Assim como dito por Santos (1990, p. 53), “a paisagem urbana se estende muito mais depressa que do que os serviços destinados a assegurar a vida correta da população”, fazendo com que a posição geográfica da periferia intensifique os processos de desigualdade social e econômica.

Ainda que as Sociedades de Amigos de Bairro (SAB) das regiões periféricas tenham conseguido pressionar e negociar a instalação de escolas e hospitais públicos com os políticos populistas entre meados da década de 1950 até 1964 (SPÓSITO, 1983), e ainda que os gestores públicos do Regime Militar tenham dado continuidade a instalação destes equipamentos na década de 1970 (DANTAS, 2013), a quantidade de serviços sociais oferecidos pelo Estado era diminuta para a crescente população periférica que arcava com os custos dos mesmos sem que pudesse usufruir em condições adequadas. Tal como explica Santos (1990, p. 58):

Os serviços ligados à educação e saúde costumam, em sua maioria, ser pagos na periferia e gratuitos no centro. Desse modo, os pobres são duplamente atingidos. Devendo pagar por bens públicos, são empobrecidos por viver aonde estão. A pobreza não é apenas criada por causas econômicas, mas também por causas geográficas.

A busca por escolas e hospitais em outros bairros ou regiões era praticamente impossível para as classes populares devido ao preço do serviço de transportes públicos que se elevava constantemente sem que o mesmo ocorresse com os salários dos trabalhadores (SANTOS, 1990). Assim como os serviços de saúde e educação, a população periférica pagava por um sistema de mobilidade que pouco atendia, ou melhorava qualitativamente, a sua forma de locomoção. O dinheiro gasto pelo cofre público em determinadas obras viárias de circulação na cidade atendia aos interesses de circulação da população mais elitizada que possuía automóveis e pouco transformava o sistema radial concêntrico de ligação centro-periferia estabelecido pelo Prefeito Prestes

Maia na década de 1930, já que as obras de mobilidade realizadas na região, nomeadamente a Radial Leste, em 1960, e a linha leste do Metrô, em 1970, eram paralelas à antiga linha de trem da Central do Brasil e tinham como finalidade a intensificação do movimento pendular de trabalhadores da periferia para o centro da cidade. De igual forma, o subsídio do dinheiro público utilizado para redução do preço da gasolina e do álcool não beneficiava as classes trabalhadoras que utilizavam os ônibus movidos a diesel e/ou os trens elétricos (SANTOS, 1990).

A dificuldade de mobilidade urbana foi agravada com a redução da ampla oferta de empregos nas indústrias instaladas nas regiões periféricas. As análises de Rolnik e Frúgoli Jr. (2001, p. 43) demonstram que a cidade de São Paulo não passou por um processo de desindustrialização capaz de transformá-la numa “cidade do terciário avançado”, pois mesmo com o crescimento industrial de cidades do interior do Estado na virada do século XXI, o município de São Paulo continuava a concentrar um terço do valor produzido pelas indústrias paulistas, um montante igual à “soma das produções industriais dos Estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro”. O que se alterou foi a dinâmica dos parques industriais do município que se dispersaram em milhares de pequenas indústrias lotadas em pontos diferentes da cidade mediante à crescente inovação tecnológica. Fenômeno este ocorrido, com maior ênfase, na década de 1980 e que foi expresso pelos autores (ROLNIK; FRÚGOLI, 2001, p. 48) por meio do conceito de “Reconversão Industrial da Cidade”, já que a indústria continuava a produzir “valor adicionado”, mas deixava de “produzir empregos”.

A metrópole paulistana tornava-se cada vez mais fragmentada e os moradores periféricos passam a experimentar as consequências financeiras da “imobilidade relativa” que os aprisiona no espaço local e os condiciona a arcar com os custos e com as longas e desgastantes viagens em direção ao centro, bem como acabam por pagar mais caro na compra de produtos vendidos em lojas locais da periferia, já que as lojas especializadas com preços mais baratos concentram-se na região central que possui uma população com maior poder de compra (SANTOS, 1990). O referido contexto levou Santos (1990, p. 51) a afirmar que “Pobreza e periferia aparecem como dois termos e duas realidades interligadas. O nexó entre os dois é assegurado pelo processo especulativo, que aparece segundo diversas fisionomias, agrupado por fatores diversos, conforme diversas modalidades”.

Diferentemente dos primeiros moradores do distrito de Ermelino Matarazzo, as famílias que buscaram residir no local após a década de 1970 não conseguiam mais

comprar seus terrenos nos loteamentos legalizados devido seus altos valores fundiários gerados pela especulação imobiliária que afetava cada vez mais as áreas periféricas mais distantes do centro. Segundo Santos (1990, p. 43):

Uma resposta à problemática da habitação popular foi, por muito tempo, a disseminação dos chamados loteamentos “clandestinos”, ou irregulares, isto é, formas de urbanizar desobedientes, em parte ou no todo, aos regulamentos vigentes, por isso, também, chamados de loteamentos ilegais. A proibição desta prática, em 1979, teria tido como resposta o agravamento das condições de moradia da população carente, aumentados, assim, os contingentes forçados a morar em favelas e cortiços.

Ainda pelo levantamento do autor (SANTOS, 1990, p. 43), de 1972 até 1980 o número de barracos em loteamentos irregulares cresceu em 403% e apenas entre os anos de 1975 e 1977 a população de favelados dobrou na cidade de São Paulo, passando de 117 mil para 230 mil pessoas. Em 1982, a área dos 3500 loteamentos clandestinos representava cerca de 35% da região metropolitana e tal fenômeno foi possível de se observar no território de Ermelino Matarazzo.

Neste contexto de insuficiente atuação do poder público nas regiões periféricas que o trabalho de Sader (2001) irá mostrar novos atores entrando em cena para lutar pela classe trabalhadora periférica na grande São Paulo das décadas de 1970 e 1980. Organizações ligadas a sindicatos e a partidos políticos da esquerda, clubes de mães, comissões de saúde e a ação pastoral da Igreja Católica, sob a coordenação de Dom Evaristo Arns, tiveram um papel de extrema relevância ao buscarem estratégias de minoração da pobreza econômica e da violência das ações de reintegração de posse que o poder público realizava por meio da Polícia Militar.

Contudo, o número de moradores nas regiões periféricas não parava de aumentar e este movimento da população paulistana das áreas centrais e da periferia mais próxima rumo à periferia mais distante do município foi estudado tanto por Santos (1990) quanto por Rolnik e Frúgoli (2001), que constataram que, apesar da construção de diversos edifícios na região central e na periferia imediata, a cidade continuou a crescer horizontalmente por conta da especulação imobiliária coordenada pelo Estado, por meio obras públicas que beneficiaram "um número importante de empresas" (SANTOS, 1990, p. 95); delineando o desenvolvimento urbano do município numa Metrópole Corporativa.

Segundo Santos (1990, p. 93), "o principal agente financeiro desta transformação" da cidade foi o Banco Nacional da Habitação (BNH)²⁵, criado pela Lei Federal nº 4380 de 21/08/1964 e que conseguiu unificar os "capitais necessários aos grandes investimentos em infraestrutura que as grandes firmas nacionais e multinacionais iriam exigir para facilitar a sua ação e o seu lucro" (SANTOS, 1990, p. 95). Ao condicionar o financiamento da moradia popular em conjuntos habitacionais novos em áreas mais distantes do centro da cidade, o BNH continuou a estimular a expansão dos limites territoriais da zona metropolitana, criando mais espaços vazios entre o centro e as fronteiras expandidas e a conduzir a população mais pobre para locais sem a estrutura urbana básica. Dessa forma, o fenômeno da Metrópole Cooperativa é representado pela especulação imobiliária fomentada pelo poder governamental que, apesar de proclamar a vontade pública em promover melhorias urbanísticas nos espaços desvalorizados, "utiliza os seus recursos para a animação das atividades econômicas hegemônicas em lugar de responder as demandas sociais" (SANTOS, 1990, p. 96).

A instalação de equipamentos públicos e recursos sociais em áreas pouco urbanizadas da cidade valoriza o espaço depreciado e, conseqüentemente, acaba elevando os custos de vida na área modernizada, ou revitalizada. O que levou Santos a dizer que (1990, p. 93):

A cidade é teatro de um sistema de pressões em que as classes altas e médias buscam ocupar lugares já consolidados ou em via de consolidação em matéria de serviços e previamente ocupados pelos mais pobres, enquanto estes, sob a pressão do consumo, deixam-se seduzir pela perspectiva de uma melhoria financeira apenas momentânea e abandonam os lugares que ajudaram a valorizar, indo se localizar mais adiante, em frações da cidade onde há menos amenidades.

Rolnik e Frúgoli Jr (2001, p. 45) constataram que no início dos anos de 1990 os distritos centrais e intermediários do município, que possuíam uma rede de instalação de equipamentos urbanísticos mais consolidada, "registraram taxas de crescimentos negativas [...] em contraponto ao crescimento dos distritos periféricos". No caso da zona leste de São Paulo, os autores identificaram dois tipos de moradia verticalizada empreendidas pela iniciativa privada, "os enclaves residenciais de alto padrão" no

²⁵ Os recursos do BNH eram originários da contribuição compulsória de 8% do salário dos trabalhadores resgatada pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) que só poderia ser resgatada em caso de demissão ou para fins de habitação.

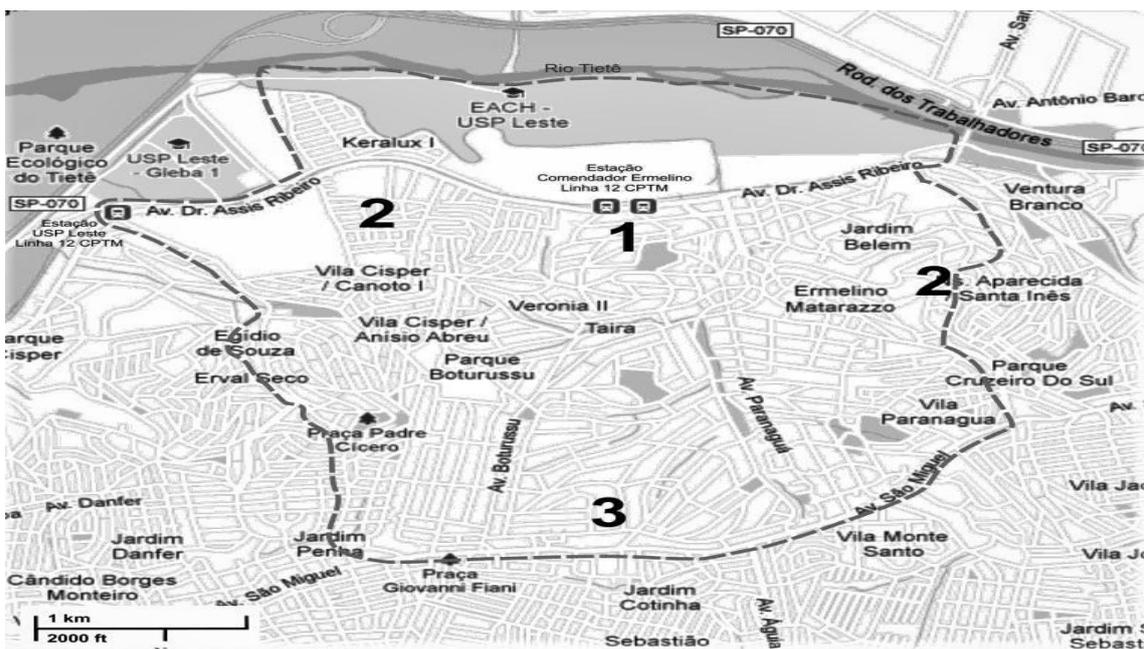
Tatuapé e "os lançamentos mais populares com unidades de 2 dormitórios" em distritos intermediários como Brás, Mooca, Água Rasa e Penha. Em ambas as situações, registrou-se diminuição da quantidade de moradores com a "verticalização do uso residencial" e com as obras de melhorias urbanas que acompanhavam o pacote das construções. Já as obras de verticalização organizadas pelo poder público por meio da Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo (COHAB) e da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU) se concentraram em bairros ainda mais distantes do centro e que "apresentam maiores graus de exclusão social como Lajeado, Guaianazes, Itaim, Cidade Tiradentes e Iguatemi", distritos mais a leste de Ermelino Matarazzo.

3.2. O CONTEXTO DE ERMELINO MATARAZZO

Após explorar as questões socioespaciais da formação da periferia de São Paulo que se relacionam ao conceito-chave de cultura do estudo de caso comparativo, faz-se necessário os aspectos mais particulares do contexto de Ermelino Matarazzo que se vinculam de múltiplas formas com os aspectos gerais da formação da cidade de São Paulo. Mediante isto, optou-se por aproveitar as contribuições de Dantas e Perosa (2012) e de Dantas (2013), que conseguiram observar a formação espacial de três áreas diferentes no próprio distrito de Ermelino Matarazzo, e perceberam que em cada local foi empreendido um tipo de construção residencial e que a oferta das escolas da rede municipal, estadual e privadas foi desenvolvida de maneiras diferentes em cada área, gerando diferentes desigualdades no acesso à educação escolar no distrito de acordo com as relações de poder estabelecidas no contexto de Ermelino Matarazzo.

As diferentes áreas do distrito foram nomeadas por Dantas (2013, p. 74) como: 1) a região dos loteamentos, estabelecida entre as décadas de 1940 e 1970; 2) a região das ocupações, constituída entre as décadas de 1970 e 1990; 3) a região das construtoras, empreendida entre as décadas de 1980 e 2000. Para facilitar a visualização de cada região apresenta-se a seguir o mapa organizado por Dantas (2013, p. 75):

Imagem 1 - Mapa de Ermelino Matarazzo



Fonte: Dantas (2013)

Assim, a abordagem do conceito-chave de contexto do estudo de caso comparativo caracterizou, num primeiro momento, as diferentes áreas da diferenciação espacial interna percebida por Dantas (2013), para depois compreender por que a autora definiu Ermelino Matarazzo como uma região periférica intermediária, e por fim, abordar a composição demográfica do distrito e fazer correlações entre os dados educacionais e da população idosa de Ermelino Matarazzo para identificar a taxa de cobertura da EJA das redes de ensino municipal e estadual.

3.2.1. A região dos loteamentos

A região dos loteamentos remete ao processo inicial de urbanização de Ermelino Matarazzo entre as décadas de 1940 e 1960, e o primeiro agente de intervenção socioespacial foi IRFM que terraplanou e loteou a área contígua às dependências da Celosul para vendê-los aos seus primeiros operários buscavam por moradia num espaço pouco urbanizado da cidade. Os dois loteamentos originalmente construídos e ocupados pelos trabalhadores permanecem até os tempos atuais como bairros centrais do distrito: o Jardim Matarazzo, que no início da ocupação possuía um valor fundiário maior devido à proximidade com a estação; e o Jardim Belém, formado após a expansão do

Jardim Matarazzo, em direção sudeste, e situado na baixa colina do distrito (Cf. DANTAS, 2013).

Ambos os loteamentos eram regulamentados pela prefeitura e adquiridos a prestação pelos trabalhadores. A "Empresa Territorial Paranaguá S/A" fez o principal arreamento no período, a avenida Paranaguá, uma via que ligava a estação de Ermelino Matarazzo, situada na várzea do Tietê, à estrada de Rodagem São Paulo - Rio, atualmente nomeada avenida São Miguel, que está localizada no alto da colina. Nesta avenida, a IRFM chegou a construir uma vila operária no Jardim Matarazzo, mas dado os elevados valores este tipo de habitação, apenas os funcionários de escalões mais altos da indústria conseguiam adquirir as casas da vila, enquanto que a maior parte dos funcionários optava por comprar o terreno vazio e construir a própria casa (DANTAS, 2013, p.119).

A partir das contribuições teóricas de Yvonne Mautner, as autoras Dantas e Perosa (2012, p. 23) vieram a identificar que a primeira etapa de urbanização de Ermelino Matarazzo, ocorrida entre as décadas de 1940 e 1960, pautou-se pelo trinômio Loteamento Popular / Casa Própria / Autoconstrução. A ampla oferta de emprego e a possibilidade de morar próximo a indústria atraiu tanto imigrantes portugueses, espanhóis e italianos que moravam de aluguel em bairros já urbanizados na zona leste, como Brás e Penha; quanto migrantes do interior de São Paulo, de Minas Gerais e do Nordeste.

Segundo Fontes (2001) as indústrias na periferia mais longínquas de São Paulo assumiam o "discurso patronal da grande família", contratando novos operários por indicação dos mais antigos com a intenção de que os laços de responsabilização, vigilância e amizade entre os próprios funcionários fortalecessem a lealdade dos mesmos com a empresa, reduzindo as insatisfações e a organização de movimentos sindicais. Além disso, a IRFM construiu a primeira escola em Ermelino Matarazzo, uma instituição privada ofertada de forma gratuita aos filhos dos funcionários. Em 1949 o "Grupo Escolar Ermelino Matarazzo", foi construído nos arredores da estação e iniciou suas atividades educacionais com seis salas de aulas formadas e um excedente de 372 matrículas (AUGUSTI, 2012).

Entretanto, ainda que os laços de parentesco e vizinhança dos nordestinos prejudicassem a formação de um sentimento de pertencimento a uma classe de trabalhadores operários, "a amizade e o conjunto de relações sociais tecidas desde os lugares de origem e ampliadas na fábrica e no bairro eram justamente a base para a

elaboração de coesão e solidariedade" (FONTES, 2001). As greves e o piquetes por melhores salários e condições de trabalhos eram acolhidos e apoiados pelos moradores do bairro, da mesma forma que estas redes sociais favoreciam a criação e atuação das Sociedades de Amigos do Bairro (SAB) e de outras formas de participação popular, que negociavam melhorias das instalações e dos serviços urbanos com a família Matarazzo e com o poder público (DANTAS, 2013). Este espírito de pertencimento e mobilização era intensificado pelo posicionamento geográfico de Ermelino Matarazzo, tal como se pode observar nas palavras de Dantas ao contextualizar a formação do distrito mediante as falas de duas pessoas entrevistadas em sua pesquisa (2013, p. 126):

A configuração dos novos bairros serviu para facilitar as organizações populares. Naquele período a região se formou distante dos outros centros urbanos vizinhos mais consolidados como Penha e São Miguel Paulista. Tinha um sentimento de pertencimento como se ali fosse uma pequena cidade do interior como saudosamente Mateus relembra. Por isso, as pessoas se conheciam e tinham como se juntar para reivindicar serviços estruturais para o poder público. "Era sempre política", como atestou Elaine ao responder como conseguiam os benefícios para a região, caracterizando de forma discreta como se dava o populismo no distrito.

A democratização do país em 1945 aumentou o poder de negociação das SAB e de demais movimentos sociais com prefeitos e governadores, já que "pelo voto as classes populares tomavam parte no processo de confirmação do Estado" (SPÓSITO, 1983, p. 26). Segundo Spósito (1983, p. 26), a década de 1950 marca "o período da denominada democracia populista", quando alguns políticos mais sensíveis às causas periféricas e com interesses em "ganhos políticos eleitorais" se aproximam das lideranças das SAB buscando atender as demandas da população por moradia, fornecimento de água, luz, esgoto e transporte, e pela instalação de equipamentos educacionais no espaço periférico. A autora salienta que ainda que houvesse interesses de manipulação e de práticas clientelistas por parte dos políticos, os movimentos reivindicatórios urbanos e periféricos aproveitaram a situação para lutar pelo exercício "de uma cidadania popular para setores até então excluídos" (SPÓSITO, 1983, p. 27).

As décadas de 1950 e 1960 corresponderam a um período intensivo de aumento populacional, de mudanças administrativas, e de implementações de serviços públicos na região. Esta intensificação populacional colaborou para o processo de desmembramento oficial de "Ermelino Matarazzo do distrito de São Miguel Paulista, tornando-o um novo Distrito da cidade São Paulo" por meio da Lei 5.285 de 18 de fevereiro de 1959 (AUGUSTI, 2012, p. 110).

Neste momento histórico, a IFRM foi diminuindo a sua ação interventora e o poder público passou a atender as demandas populares do novo distrito por melhorias na infraestrutura urbana e pela instalação de equipamentos públicos. Assim, tão logo a Rede Municipal de Educação foi criada, em 1956, pelo o prefeito Wladimir de Toledo Piza, foi fundada uma escola municipal na região, ainda descampada, das construtoras em Ermelino Matarazzo. Já na década de 1960, três escolas da rede estadual foram instaladas em áreas próximas à avenida Paranaguá, a principal via de mobilidade do distrito, e visavam atender a demanda por educação dos filhos da classe operária, dos comerciantes, dos funcionários públicos e dos profissionais liberais que lá se estabeleciam. Sendo que uma delas oferecia o ensino ginasial, algo raro na altura para a cidade de São Paulo, principalmente por ser num distrito periférico, tal como explica Spósito (1983, p. 26):

Até 1945, a Capital do Estado contava com apenas três estabelecimentos que ministravam o ensino ginasial público. Em 1950, apenas oito ginásios funcionavam em bairros de classe média, próximos ao Centro da cidade e densamente povoados. Para resolver, ainda que de forma insatisfatória os problemas relativos à demanda, grande parte dos ginásios criados instalava-se em prédios de grupos escolares, funcionando apenas em período noturno. Mesmo assim, o atendimento continuava deficitário, em meados da década de 1950, apenas vinte e oito ginásios estaduais estavam em funcionamento na cidade.

Além do destaque à oferta ginasial na periferia de Ermelino Matarazzo, ressalta-se que em 1964 foi implantada uma unidade escolar do Serviço Social da Indústria (SESI) com a função inicial de “alfabetizar os operários das fábricas do entorno” (DANTAS, 2013, p. 171), de modo a inaugurar o ensino formal de jovens e adultos no distrito que acabava de se formar. A inclusão dos equipamentos educacionais no distrito ainda continuava lenta frente ao aumento populacional que saltou de 38,2 mil habitantes em 1960 para 50,8 mil habitantes em 1970, mas ainda assim garantiu o acesso à educação escolar dos filhos dos moradores mais antigos que se estabeleceram na região loteada pela IFRM.

3.2.2. A região das ocupações

Segundo Dantas (2013, p. 131), os moradores da região das ocupações eram em sua maioria nordestinos que vinham em busca de trabalho entre as décadas de 1970 e 1990. O perfil deste grupo era o de “Migrantes com condições parecidas de seus

antecessores, com pouca escolarização e qualificação profissional”, mas que não haviam encontrado “as mesmas oportunidades dos que chegaram nas décadas anteriores e puderam comprar seus terrenos e construir sua casa”. As pessoas entrevistadas por Dantas (2013) revelaram que a favela da Santa Inês e Nossa Senhora Aparecida, apresentada no início deste capítulo, foi a primeira a ser formada no distrito, localizando-se de forma anexa aos antigos loteamentos do Jardim Matarazzo e do Jardim Belém, numa região geograficamente acidentada com muitas ladeiras e escadarias.

Além desta área, inúmeras ocupações foram desencadeadas na várzea do rio Tietê, entre os trilhos do trem e o leito do rio, dividindo espaço com as indústrias instaladas décadas antes. Devido as enchentes, inundações e ao solo pantanoso, a região das moradias de várzea próximas a Estação Ermelino Matarazzo é conhecida como Pantanal, ou Jardim Pantanal. Seguindo alguns quilômetros em direção ao centro da cidade, nas imediações da Estação USP Leste há um outro núcleo de moradia em condições semelhantes, nomeado Jardim Guaraciara, ou Jardim Keralux, devido ao nome de uma das indústrias instalada neste sítio.

A principal luta social dos moradores destas localidades era o direito à moradia, que se expressava concretamente na obtenção da escritura do terreno ocupado ou do terreno que havia sido comprado de pessoas que haviam ocupado anteriormente. Concomitante a este movimento se fazia necessário evitar que as casas em processo de autoconstrução não fossem demolidas e os terrenos desapropriados por meio da força repressiva do poder público. Os relatos e os documentos estudados por Dantas (2013) demonstram que as SABs de Ermelino Matarazzo que continuaram a existir durante o Regime Militar não se envolveram nestas lutas e que o protagonismo da mediação entre a população e o poder público foi assumido pela Igreja Católica. No contexto local destas ações em Ermelino Matarazzo destacaram-se o Bispo Dom Angélico Sândalo Bernardino e o Pároco Antônio Luis Marchioni.

Jornalista de formação, Dom Angélico buscou conscientizar a população atuando como responsável pelo jornal semanário "O São Paulo", da Arquidiocese; pelo jornal mensal "Grita Povo", no qual ele era o maior fiador; e por meio do seu programa diário chamado "Bom dia, trabalhador", que era transmitido pela Rádio América AM. A atuação de Dom Angélico encontrou ressonância no Pároco Antônio Luis Marchioni, conhecido na região da zona leste como Padre Ticão. Vindo do interior de São Paulo para trabalhar nas ações empreendidas em São Paulo por Dom Evaristo Arns, o Padre

Ticão assumiu a Paróquia São Francisco de Assis, situada no distrito de Ermelino Matarazzo no ano de 1982, lá permanecendo até seu falecimento em janeiro de 2021.

Em terreno doado pelo Conde Francisco Matarazzo Junior no bairro Jardim Belém, a Igreja comandada pelo Padre Ticão funcionou como um espaço de mobilização e de articulação da população pela ocupação de terras, pela organização de mutirões de construção e pela regularização fundiária. Por coordenar a Pastoral da Terra na região, o Padre Ticão trabalhou ativamente pelo direito à moradia com as lideranças populares do distrito, como a Dona Neusa, homenageada pelo Ateliê na revitalização praça da Comunidade Nossa Senhora Aparecida - Santa Inês apresentada no início do capítulo, e como o Seu Santo, que foi assassinado como retaliação por seu ativismo (DANTAS, 2013).

Em suas entrevistas com moradores antigos e com o próprio Padre Ticão, Dantas (2013) constatou que os moradores dos loteamentos antigos e as pessoas que participavam das antigas SABs não ajudaram ou mesmo legitimaram as lutas por moradias da população dos territórios das ocupações. Já com suas casas construídas e regularizadas estes moradores questionavam a violação do direito privado daqueles que tinham seus terrenos ocupados pelos novos moradores do distrito. Entretanto, muitos moradores antigos vieram a participar de outras lutas lideradas pelo Padre Ticão, tal como a construção do hospital público, das casas para atendimento de pessoas deficientes e de longa permanência para os idosos, e da implementação de uma unidade da USP na zona leste da cidade.

Na região territorial das ocupações do distrito que Dantas e Perosa (2012) classificaram segundo o trinômio Loteamento Clandestino / Casa Própria / Autoconstrução foi constatada a existência de apenas três escolas, sendo duas estaduais e uma privada. As escolas estaduais foram construídas nos anos de 1996 e de 2000, na região de várzea e de difícil acesso entre o leito do Rio Tietê e os trilhos do trem. Já a escola particular situa-se na Avenida Assis Ribeiro, próxima à estação Comendador Ermelino.

As três unidades escolares listadas contrastam com as 15 escolas identificadas pelas autoras tanto na área dos loteamentos e das construtoras. Dessa forma, os moradores das ocupações se acostumaram a se deslocar para as escolas estaduais fundadas nas décadas de 1970 na área dos loteamentos. Dantas (2013) constatou que os moradores da Comunidade Nossa Senhora Aparecida - Santa Inês frequentavam a EE Ermelino Matarazzo, situada no Jardim Belém, em frente à Igreja São Francisco de

Assis. A autora (DANTAS, 2013) constatou em sua pesquisa que as pessoas que residiam na área das ocupações possuíam índices menores de escolarização comparativamente aos entrevistados de outras áreas, e os seus filhos e netos estudaram nas escolas públicas do distrito.

3.2.3. A região das construtoras

A terceira área de Ermelino Matarazzo estudada por Dantas (2013) foi a das construtoras, que se diferencia das anteriores pelo fato de ser uma região distante da estação Comendador Ermelino da CPTM e desconectada das indústrias situadas nas várzeas do Tietê. Os bairros de referência deste território são o Parque Boturussu e a Vila Robertina e muitos de seus moradores mudaram-se para lá a partir da década de 1980. Dantas (2013) conseguiu entrevistar algumas pessoas idosas de Ermelino Matarazzo que se recordavam do início da urbanização deste loteamento distante do entorno da IRFM que não contou com as obras de arruamento e de instalações básicas realizadas pela família Matarazzo. Os poucos moradores que adquiriram os lotes do Parque Boturussu fizeram essa escolha baseados pelo valor fundiário, já que os lotes do Jardim Matarazzo e do Jardim Belém eram três vezes mais caros na década de 1950.

Os residentes originários deste bairro relataram que o terreno adquirido ficava no meio do mato e tornava-se alagadiço e cheio de lama na época das chuvas, além de não haver luz elétrica, rede de esgoto e das casas necessitarem de poços artesianos para a coleta de água. Ainda que o Parque Boturussu contasse com a instalação da escola municipal fundada em 1956 e da escola estadual inaugurada em 1961, a pouca urbanidade e a elevada distância para a estação de trem fez com que muitos migrantes optassem por morar nas Comunidades Nossa Senhora Aparecida - Santa Inês e Jardim Keralux ao invés deste desvalorizado loteamento, que na década de 1970 não possuía certas estruturas urbanas já instaladas no Jardim Matarazzo ainda nos anos de 1950.

Inicialmente, a autoconstrução era o modelo recorrente dos moradores da área da construtoras mas pouco a pouco passou a acontecer uma transição desta forma de aquisição da moradia. Segundo as pessoas entrevistadas por Dantas (2013), alguns pedreiros começaram a levantar casas simples em seus lotes e pouco antes de finalizar a obra já vendiam a habitação pronta para compradores de outras áreas da cidade que começavam a se interessar pela região. Como uma das divisas do Parque Boturussu é a estrada de rodagem São Miguel, importante via de conexão entre os distrito de São

Miguel e da Penha, esta região valorizou-se conforme o distrito da Ponte Rasa se estruturava e atraía pessoas com maior poder aquisitivo que residiam em bairros da zona leste mais próximos ao centro e que buscavam comprar a casa própria a um preço menor numa área mais periférica da cidade.

Assim, a região das construtoras, identificadas nos bairros Parque Boturussu e Vila Robertina, sofreu alterações sensíveis na composição de sua população e no seu desenvolvimento urbano ao receber novos moradores oriundos de distritos mais centrais da zona leste que estavam se modernizando, em especial da Penha, Tatuapé, Brás e Mooca. Os residentes mais recentes não possuíam qualquer vinculação com as indústrias instaladas na várzea do Tietê e utilizavam a linha férrea para a sua locomoção da cidade já que tinham fácil acesso às linhas de ônibus que circulavam pela Avenida São Miguel.

Outra diferença deste público para os moradores mais antigos está na forma da aquisição de suas casas, que foram compradas prontas ou financiadas. Uma das entrevistadas de Dantas (2013) relatou que morava de aluguel do bairro da Penha, um bairro de ocupação antiga e composto por casas construídas mais velhas, e que optou por se mudar para o Jardim Boturussu pois lá haviam imóveis novos que atendiam as exigências de financiamento da Caixa Econômica Federal. O sucesso dos novos empreendimentos imobiliários enriqueceu os primeiros construtores de casas que montaram suas próprias construtoras, bem como atraiu outras empresas do ramo interessadas em investir em Ermelino Matarazzo, o que acabou por gerar um salto de desenvolvimento da estrutura urbana nos bairros esquecidos e desvalorizados do distrito.

Estas ações foram tão expressivas que modificaram a lógica da centralidade de Ermelino Matarazzo que desde a época que era um povoado de São Miguel se concentrava nos arredores da estação de trem. Os investimentos da iniciativa privada na região das construtoras criaram um segundo núcleo urbano de poder e de atração da população, algo que foi expressado com a transferência do cartório de notas do bairro Jardim Matarazzo para o Parque Boturussu e com a inauguração de diversas franquias de grandes lojas varejistas no trecho da Avenida São Miguel que pertence a Ermelino Matarazzo. Os entrevistados de Dantas (2013) comentaram que as inovações feitas deram a sensação aos moradores de que o progresso estava nesta nova região e não mais nos bairros que pertenciam aos antigos loteamentos.

A infraestrutura gerada pela iniciativa privada no Parque Boturussu e na Vila Robertina conforme os novos moradores compravam as suas casas diminuiu a necessidade da atuação de SABs e de ações da CEBs na região. Segundo Dantas (2013) a mobilização política dos moradores da área das construtoras foi pontual e restrita a grupos de mães solicitando creches e a grupos de moradores reivindicando calçamentos em algumas ruas, sem maiores prolongamentos que estabelecessem uma cultura de reivindicação e participação, ou que gerasse uma aproximação dos novos moradores com os grupos e lideranças das áreas dos loteamentos antigos ou das ocupações.

Dessa forma, muitas das mudanças observadas nos bairros Parque Boturussu e Vila Robertina não foram resultado de negociações ou reivindicações políticas, mas decorrentes do fato de que quando "as classes médias se instalam numa determinada área criam, com seus novos hábitos de consumo, uma 'ecologia' particular que participa do processo de valorização diferencial" do espaço (SANTOS, 1990, p. 30). E este fenômeno fez-se visível na instalação da rede privada de ensino na área das construtoras.

Em 1982, o início das atividades do Colégio Floresta veio a inaugurar a rede de ensino privada em Ermelino Matarazzo que se tornou uma tendência na área das construtoras a partir da década de 1990 com a fundação de mais 5 escolas, e que teve continuidade na década de 2000 com a construção de mais 3 escolas privadas. O mercado das escolas privadas em Ermelino Matarazzo surgiu como uma alternativa de atender os anseios de uma classe média que via o investimento na educação de seus filhos como uma forma de ascensão social ao mesmo tempo em que não acreditava mais na qualidade da educação pública, em especial das escolas da rede estadual que recebiam, massivamente, os alunos das classes populares que residiam na região das ocupações.

3.2.4. A condição intermediária de Ermelino Matarazzo na periferia

A formação socioespacial do território e da rede escolar de Ermelino Matarazzo demonstra que o distrito abriga residentes de diferentes origens, ainda que em sua maioria migrantes nordestinos, que se estabeleceram na região em décadas diferentes segundo os movimentos e as dinâmicas de formação e desenvolvimento da cidade de São Paulo. Os bairros do distrito se organizaram de modos variados, uns se desenvolvendo mais a partir de negociações com o poder público e com a indústria,

outros por meio de uma luta radicalizada e os últimos por meio da iniciativa privada, o que gerou estigmas destinados aos moradores de cada bairro e influenciou na organização da rede escolar e na mobilidade geográfica dos residentes em busca das instituições escolares instaladas no distrito ou adjacências.

A partir dessa variedade de recortes Dantas (2013, p. 51) confrontou uma série de dados demográficos, educacionais, de infraestrutura urbana, violência e renda do distrito de Ermelino Matarazzo com os demais distritos do município de São Paulo, que está organizado em 31 subprefeituras. Cabe destacar que pela divisão administrativa de São Paulo o distrito pertence à subprefeitura também chamada de Ermelino Matarazzo juntamente com o distrito da Ponte Rasa, que faz divisa com a região das construtoras.

A partir da base de dados disponível no InfoCidade de 2010, Dantas (2013) identificou que os números de Ermelino Matarazzo estão numa posição intermediária se comparados com os de outros distritos periféricos em todas as categorias analisadas, o que desmentiria uma possível generalização depreciativa e homogeneizante da periferia de São Paulo, ou mais especificamente da zona leste da cidade. O distrito de Ermelino Matarazzo apresenta melhores valores de infraestrutura urbana, formação escolar, renda e nível de violência do que distritos localizados na periferia distante da zona sul da cidade, como M'boi Mirim, Capela do Socorro e Cidade Ademar, ou no extremo leste da cidade como Cidade Tiradentes, Guaianases e mesmo de São Miguel Paulista, ao qual Ermelino Matarazzo pertenceu.

Os valores encontrados por Dantas (2013) demonstram que o desenvolvimento e a estruturação de Ermelino Matarazzo são compagináveis aos distritos de Itaquera na zona leste e aos distritos de Jaçanã, Tremembé, Freguesia do Ó e Brasilândia localizados na zona norte da cidade. Entretanto, os mesmos valores são um pouco inferiores comparativamente aos distritos da Penha e sensivelmente inferiores aos números observados nos bairros da Mooca, na zona leste, e em Santana e Tucuruvi, na zona norte. Porém, ao comparar os dados de Ermelino Matarazzo com os encontrados em distritos como Vila Mariana, na zona sul, e Pinheiros, na zona oeste, percebe-se uma acintosa diferença em todas as categorias, destacando numericamente as desigualdades sociais existentes entre estes bairros.

3.2.5. A composição demográfica de Ermelino Matarazzo

Tendo em vista o processo de caracterização histórica da formação socioespacial de Ermelino Matarazzo e as contribuições de Dantas (2013) em relação a comparação deste distrito com outros do município de São Paulo, faz-se necessário retomar e ampliar os dados demográficos e educacionais da população adulta e idosa de Ermelino Matarazzo no intuito de compreender a demanda potencial por EJA no território, caracterizar o perfil e a quantidade de idosos que têm frequentado as ofertas educativas, e perceber quais são, como funcionam e onde estão inseridas as instituições que atendem as demandas educativas dos idosos.

A partir da década de 1980, o território de Ermelino Matarazzo passou a ser ocupado quase em sua totalidade com a chegada de novos moradores nos bairros Boturussu e Vila Robertina, que até então eram pouco povoados. O município havia saltado de aproximadamente 50 mil habitantes do ano de 1970 para cerca de 80 mil habitantes em 1980 e a partir de então houve uma desaceleração do ritmo de crescimento populacional. Proporcionalmente, o distrito de Ermelino Matarazzo sempre representou cerca de 0,9% da população da cidade de São Paulo, mantendo uma taxa de crescimento semelhante à apresentada pelo município.

População Recenseada
Brasil, Estado de São Paulo, Região Metropolitana de São Paulo e Município de São Paulo n1980, 1991, 2000, 2010 e 2022

Unidades Territoriais	1980	1991	2000	2010	2022
Brasil	119.002.706	146.825.475	169.799.170	190.755.799	214.951.521
Estado de São Paulo	25.040.712	31.588.925	37.032.403	41.262.799	47.028.794
Município de São Paulo	8.493.226	9.646.185	10 434 252	11.253.503	12.396.372
Distrito de Ermelino Matarazzo	80 513	95 609	106 838	113.615	119.487

Fontes: IBGE -Censos Demográficos

Elaboração: SMUL/Geoinfo

Uma das tabelas presentes no *site* InfoCidade refere-se a um estudo de projeção demográfica do Município de São Paulo e de seus distritos elaborada no ano de 2008, na qual foi possível observar que a expectativa é que tanto a população total do município quanto a população do distrito de Ermelino Matarazzo comecem a reduzir em 2030 para 12,2 milhões e para 116 mil habitantes respectivamente. Entretanto, chama atenção ao fato que para 2040 espera-se que a população de São Paulo volte a crescer, ainda que lentamente, enquanto a população de Ermelino Matarazzo continuará o seu

ritmo de redução de habitantes. Uma análise por região desta projeção para 2040 aponta que todas as regiões de São Paulo terão aumento populacional da década de 2030 para a de 2040, com exceção da zona leste.

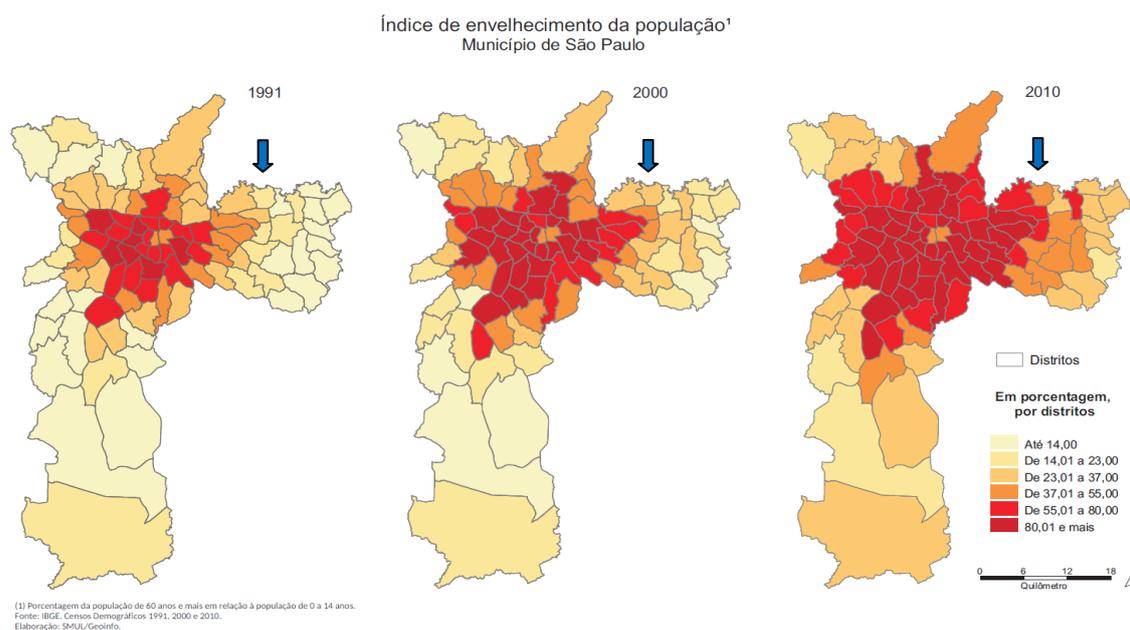
Com relação a quantidade de pessoas idosas no município de São Paulo e no distrito de Ermelino Matarazzo, o site InfoCidade disponibiliza tabelas referentes à população residente por grupos de idade e sexo dos últimos Censos Demográficos realizados pelo IBGE. Como até o presente momento o Censo de 2020, atrasado por conta da falta de financiamento do IBGE e da Pandemia da Covid 19, ainda não foi divulgado, a análise deteve-se nos dados obtido nos Censos de 1991, 2000 e 2010.

Em 1991, a população do município de São Paulo foi recenseada em 9,6 milhões, sendo que destes 8% eram pessoas com sessenta anos ou mais. Já em Ermelino Matarazzo a população total era de 95 mil habitantes e apenas 5,5% destas pessoas eram idosas. Para o ano de 2000, os dados do Censo destacam que o município de São Paulo possuía 10,4 milhões de pessoas e que a porcentagem de sua população idosa estava em 8,3%, semelhante a década anterior. Entretanto, Ermelino Matarazzo havia apresentado uma aceleração mais visível do seu envelhecimento populacional, já que das 106 mil pessoas residentes do distrito 6,8% eram idosas. Por fim, o Censo de 2010 revelou um aumento considerável da população idosa tanto no município de São Paulo quanto em Ermelino Matarazzo. A cidade de São Paulo foi recenseada em 11,2 milhões de pessoas e 11,8% de sua população já tinha sessenta anos ou mais, enquanto o distrito de Ermelino Matarazzo teve sua população aumentada para 113 mil habitantes sendo que destes 9,6% eram idosos.

Além dos números da população de residente e a porcentagem de idosos, os dados dos Censo de 1991, 2000 e 2010 permitem observar o índice de envelhecimento que é calculado por meio de uma equação que multiplica por cem a população com 60 anos e mais e divide o valor encontrado pelo número correspondente a população entre 0 e 14 anos. Este índice possibilita perceber a relação entre a população idosa e a população jovem de um mesmo lugar e observar o ritmo do processo do envelhecimento. O Censo de 1991 demonstrou que o índice de envelhecimento do município de São Paulo foi de 28,22, aumentando para 37,50 no Censo de 2000, e atingindo 57,25 em 2010. Já o distrito de Ermelino Matarazzo teve o seu índice de envelhecimento atestado em 17,58 em 1991, que foi ampliado para 22,33 em 2000, para quase dobrar de tamanho saltando para 43,16 em 2010.

Os dados dos índices de envelhecimento de todos os distritos do município de São Paulo nos anos de 1991, 2000 e 2010 podem ser observados no mapa abaixo que demonstra como o envelhecimento da população paulista se intensifica década a década iniciando-se na região central da cidade e se espalhando em direção aos distritos periféricos, de modo a acompanhar as históricas ondas de urbanização e organização do espaço geográfico da cidade:

Imagem 2 - Índice de envelhecimento da população do Município de São Paulo



Fonte: IBGE. Censos Demográficos 1991, 2000 e 2010.

Além dos dados dos três últimos Censos do IBGE, foi possível encontrar mais informações sobre a composição do público idoso na cidade de São Paulo e do distrito de Ermelino Matarazzo por meio do Plano Intersetorial de Políticas Públicas para o Envelhecimento (SÃO PAULO, 2021) publicado pela Prefeitura de São Paulo, e por meio do documento “Indicadores sociodemográficos da população idosa residente em São Paulo” (SÃO PAULO, 2020), elaborado pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC). Ambos os materiais apresentam inúmeras tabelas referentes às questões demográficas e de condição de vida e habitação, tendo como fonte principal os dados mais recentes fornecidos pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE).

O plano intersetorial de políticas públicas para o envelhecimento destaca que, em 2020, a população de idosos do município de São Paulo foi estimada em 1,8 milhão

de pessoas, sendo que dessas pessoas, 33,4% residiam na zona leste, 30,42% na zona sul, 19,37% na zona norte, 11,9% na zona oeste, e 4,8% no centro da cidade. A maior quantidade de idosos nas zonas leste e sul deve-se ao fato das regiões serem as mais populosas da cidade, mas, por outro lado, os dados relativos à proporção de idosos por macrorregião revelam que as pessoas com idade igual ou superior a 60 anos são minoria em seus territórios, correspondendo a 15% na zona leste e 14% na zona sul, proporção comparativamente menor à outras regiões da cidade, como na zona oeste e no centro onde os idosos correspondem, respectivamente, a 20% e a 19,6% da população.

Em âmbito distrital, o documento ressalta diferenças significativa na esperança de vida ao nascer e na esperança de vida aos 60 anos de diferentes locais da cidade. Nos distritos mais elitizados como Alto de Pinheiros, Moema e Jardim Paulista a esperança de vida ao nascer é de 85 anos, já em distritos periféricos como São Miguel e Cachoeirinha a esperança de vida ao nascer é de 71 anos, enquanto que em Ermelino Matarazzo é de 75 anos. Em relação à expectativa de vida aos 60 anos, os dados indicam que os idosos de Alto de Pinheiros, Moema e Jardim Paulista vivam em média mais 28 anos, enquanto que os de São Miguel e Vila Curuçá vivam mais 18 anos; valores inferiores à esperança de vida de 22 anos das pessoas com 60 anos em Ermelino Matarazzo.

A publicação da SMDHC sobre os indicadores sociodemográficos da população idosa também evidencia diferenças sensíveis sobre o envelhecimento nos diferentes distritos da capital paulista. A população idosa de distritos com maior poder aquisitivo e/ou de urbanização mais antiga possui índices de envelhecimento quatro vezes maior que os distritos periféricos, e a proporção de pessoas com idade igual ou superior a 75 anos destes distritos chega a ser duas vezes maior que nos distritos das periferias intermediária e distante. Outra diferença significativa entre os distritos paulistanos é a porcentagens de pessoas negras na população idosa, o distrito que possui a maior quantidade é o Jardim Ângela, na zona sul, onde 56,3% dos idosos são negros, enquanto Ermelino Matarazzo possui 34% e o distrito com a menor porcentagem de negros do município, Jardim Paulista, possui apenas 2,8% de negros em sua população idosa.

3.2.6. Os dados da EJA e a demanda potencial por educação de idosos

Os dados disponíveis no InfoCidade referentes à EJA do município de São Paulo e do distrito de Ermelino Matarazzo revelam que no ano de 2000 a população paulistana

com mais de 15 anos foi recenseada em 7,8 milhões, tendo uma taxa de analfabetismo de 4,5%. Em 2010 a população desse coorte etário possuía 8,9 milhões e uma taxa de analfabetismo de 3,2%. Enquanto que Ermelino Matarazzo possuía 78 mil pessoas com mais de 15 anos em 2000 e uma taxa de analfabetismo de 5,4%, e em 2010 o número de maiores de 15 anos estavam em 88 mil e a taxa de analfabetismo havia reduzido para 3,3%, aproximando da taxa média de analfabetismo do município.

Especificamente à população idosa, a taxa de analfabetismo do município mensurada pelo Censo de 2010 foi de 9,02%, sendo possível perceber diferenças acentuadas entre o analfabetismo dos idosos de diferentes locais da cidade. Distritos como Consolação, Moema, Perdizes, Jardim Paulista e Alto de Pinheiros apresentaram as menores taxas de analfabetismo com valores oscilando entre 0,40% e 0,77%, já distritos periféricos de Marsilac, Parelheiros, Anhanguera, Grajaú e Jardim Ângela possuíam cerca 26% de sua população idosa analfabeta; enquanto que a taxa de analfabetismo dos idosos de Ermelino Matarazzo foi de 12,46%.

O Censo de 2010 também mensurou a proporção de idosos com baixa escolaridade por distrito do município de São Paulo, calculada a partir da soma do número de idosos analfabetos ou com ensino fundamental incompleto no distrito. A porcentagem de idosos com baixa escolarização em São Paulo foi de 57,95% e os distritos que apresentaram os menores valores foram os Moema, Consolação e Jardim Paulista, que possuem cerca de 15% de seus idosos com baixa escolarização. No outro extremo estão os distritos de Marsilac, com 88,87%, Lageado, com 87,18% e Jardim Ângela com 85,88%. Já Ermelino Matarazzo aproxima-se um pouco mais da média da cidade e possui 73,38% de sua população idosa com baixa escolaridade.

A prorrogação do Censo de 2020 impede a consulta de dados mais assertivos sobre a evolução do processo de alfabetização e do nível de escolaridade da população idosa na cidade de São Paulo, mas tomando por base os dados referentes ao ano de 2010 percebe-se que a quantidade de matrículas registradas nos últimos anos corresponde a um número bastante reduzido perto da demanda potencial de educação básica do público idoso do distrito.

No ano de 2021 foram registradas 1.237 matrículas na EJA de escolas municipais e estaduais que atendem a população maior de quinze anos em Ermelino Matarazzo. Segundo o portal Dados abertos da Prefeitura de São Paulo, a rede municipal contabilizou 554 matrículas de Ensino Fundamental distribuídas em três tipos de atendimento: o CIEJA, que contabilizou 416 matrículas; três unidades do MOVA,

que registraram 93 matrículas; e uma EMEF que notificou o número de 46 matrículas. Pelos dados do Censo Escolar de 2021, a rede estadual contabilizou 683 matrículas de EJA Ensino Médio realizadas em três escolas, a EE Ermelino Matarazzo, com 216 matrículas; a EE Jornalista Francisco Mesquita com 300 matrículas; e a EE Prof. Pedro de Alcântara M. Machado com 169 matrículas.

Ao se contabilizar apenas as matrículas de idosos na EJA de Ermelino Matarazzo, foi possível identificar 101 matrículas na rede municipal e não foi possível identificar na base de dados da rede estadual a quantidade de matrículas de idosos nas três EE que ofertam EJA no distrito. De todo modo, as 1.237 matrículas de qualquer grupo de idade registradas na EJA de ensino fundamental e médio em Ermelino Matarazzo compõe um número inferior às 1.552 matrículas de pessoas idosas contabilizadas pelo programa de educação não formal Universidade 60 +, uma ação de extensão universitária ofertada pela EACH da USP *Campus Zona Leste*. Mediante à diferença de procura dos idosos pelas ofertas educativas em Ermelino Matarazzo, nas próximas sessões será feito um exercício de caracterização das formas de atendimento identificadas, buscando compreender a organização administrativa e a natureza da oferta pedagógica da EJA nas redes escolares municipal e estadual.

CAPÍTULO IV - CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE ERMELINO MATARAZZO

O quarto capítulo da tese dá continuidade ao estudo das políticas e programas educacionais que atendem a população idosa no distrito de Ermelino Matarazzo por meio da abordagem metodológica do estudo de caso comparado proposto por Bartlett e Vavrus (2017). Enquanto o capítulo anterior buscou repensar os conceitos-chave de *cultura* e *contexto* por meio de uma proposta de rastreamento longitudinal dos processos históricos e contemporâneos que influenciaram a produção socioespacial de Ermelino Matarazzo e que moldaram as topografias do poder²⁶ (VAVRUS, 2015) do espaço educacional do distrito, este capítulo incide na apresentação e caracterização das redes de ensino, das unidades educacionais e dos participantes da pesquisa que nelas atuam. Cabe destacar também, que neste e no próximo capítulo os trechos das entrevistas utilizados como citações diretas e/ou indiretas serão destacados em itálico para que se possa diferenciar as *falas* dos participantes das demais citações acadêmicas.

4.1. A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

A Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) de São Paulo tem sede no centro da Capital. E é lá que funciona a Coordenadoria Pedagógica (COPED) que tem como objetivo o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos da rede. Na estrutura da COPED há o Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado (DEMODO), que organiza a produção de políticas para a garantia do direito à educação, buscando reduzir a evasão e o abandono e articular a diversidade social aos processos educacionais. O DEMODO é composto pelo Centro de Educação Especial, pelo Centro de Apoio Pedagógico (CAPE), pelo Centro de Inclusão Educacional (CINC) e pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

²⁶ Este conceito busca representar como as disparidades da produção do espaço social reproduzem privilégios econômicos, políticos e sociais em alguns lugares e em outros não. De modo que certas regiões de uma mesma cidade possam ter vantagens na oferta da educação pública em detrimento de outras localidades.

4.1.1. O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)

Segundo as informações do site oficial, o CEJA “coordena a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e orienta as ações desenvolvidas no Programa Alfabetiza São Paulo²⁷, nas classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), telessalas e nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA)”. O CEJA é composto por um coordenador escolhido pela COPED e por cinco técnicos que são escolhidos por meio de um processo seletivo de professores concursados da rede estadual. Uma das atribuições do CEJA reside na produção de documentos orientadores para as diretorias de ensino e para escolas que ofertam EJA, tais como as orientações de acolhimento para o retorno às aulas presenciais no segundo semestre de 2020.

Durante a coleta de dados foi possível entrevistar uma técnica que compõe a equipe do CEJA, que expressou as atribuições funcionais da unidade e as formas de atendimento da rede estadual da seguinte maneira:

[...]nós somos responsáveis em acompanhar o currículo, como é que está sendo implementado, ver as ações que estão ocorrendo na rede estadual de ensino. Nós somos responsáveis em acompanhar. Nós temos dois tipos de curso: A EJA, que é o curso de presença obrigatória, e tem também o CEEJA, que são os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, que são cursos de presença flexível. Além disso, nós temos o PEP, também, que é o Programa de Educação nas Prisões.

O CEEJA é um centro exclusivo da modalidade na rede estadual de ensino, sua origem remonta aos Centros de Estudos Supletivos da década de 1980, e possui, até o momento, 39 unidades²⁸ no Estado de São Paulo. Especificamente na região metropolitana da Capital existem as unidades do CEEJA de Carapicuíba, Mogi das Cruzes, Osasco e Poá, e no município de São Paulo existem duas unidades em funcionamento, o CEEJA Sinhá Pantoja, na região da zona sul da cidade, e o CEEJA Dona Clara Mantelli, localizado na zona leste, mais precisamente no distrito do Belém, cerca de 15 quilômetros de distância da Estação Comendador Ermelino da CPTM. Os professores da rede estadual selecionados para atuar nesta forma de atendimento, via processo seletivo interno, possuem a sua jornada completa de 40 horas vinculada ao CEEJA. Os alunos que se matriculam nas unidades do CEEJA precisam comparecer,

²⁷ Embora conste no site, esse programa foi extinto em 2015. Fontes: Silva (2023) e Pastore (2014).

²⁸ Disponível para consulta em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-jovens-adultos/docs/Enderecos%20CEEJA%202022.pdf>. Acesso em 15/06/2023.

obrigatoriamente, a uma oficina pedagógica por mês, e depois escolhem os dias e horários disponíveis para realizar uma série de avaliações para obter a certificação do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

Já o PEP é oferecido de forma conjunta com a Secretaria da Administração Penitenciária (SAP) e também seleciona os seus docentes de Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, e de Ensino Médio por meio de processos seletivos específicos mediante análise de documentação, entrevista e pontuação interna na rede estadual de ensino.

O formato de seleção de professores do CEEJA e do PEP diferem do sistema de atribuição das aulas da EJA que ocorrem no período noturno nas escolas estaduais, quando os professores efetivos da rede, ou os que possuem vínculos temporários como Categoria O ou Categoria V, solicitam estas aulas ao diretor de suas instituições.

Segundo a técnica do CEJA, a unidade é responsável por dar apoio às questões curriculares e metodológicas da EJA, visando sempre superar o analfabetismo funcional dos estudantes da rede de ensino. E, quando necessário, a equipe também pode articular ações com outras coordenadorias da SEDUC para tratar de questões financeiras, de pessoal, ou de formação de professores. O trabalho de orientação do CEJA é direcionado para as Diretorias Regionais de Ensino, que possuem Professores Especialistas em Currículo (PEC) nos seus Núcleos Pedagógicos. É o professor designado como PEC que deve articular a EJA em sua Diretoria de Ensino e dar suporte às escolas estaduais que ofertam esta modalidade de educação. A técnica do CEJA também ressaltou que, por vezes, as unidades do CEEJA procuram o CEJA diretamente em busca de orientação, sem a necessidade de intermediação do PEC.

Especificamente ao perfil dos alunos da EJA da rede estadual, ao ser questionada sobre as questões geracionais e a presença do público idoso na EJA das Escolas Estaduais, a técnica do CEJA respondeu da seguinte maneira:

nós temos um público muito heterogêneo na rede estadual de ensino. Hoje, principalmente aqui na rede estadual de São Paulo, nós temos mais ou menos 55% do público que têm de 15 a 29 anos de idade. A maioria são jovens. Mas nós atendemos a todos, é um público muito heterogêneo. Tem jovens, tem adultos, tem idosos, tem a questão também dos imigrantes, que chegam aqui no Estado. É um público muito heterogêneo. Então, está aberto a todos. À rede estadual cabe ao estado ofertar as vagas e elas são ofertadas. Então, está aberto acesso a qualquer público que precise dos seus estudos.

Esta fala da técnica do CEJA apresenta os primeiros indícios do que se verá com maior intensidade nas próximas seções sobre a rede estadual, uma perspectiva de defesa da diversidade como forma de não segregação, mas que não sinaliza a percepção das necessidades específicas dos diferentes grupos que podem aceder à EJA. Assim, como a maioria dos alunos da demanda manifesta são jovens, as necessidades educacionais deste grupo acabam por prevalecer como prioritárias na organização da EJA das escolas estaduais.

4.1.2. A Diretoria de Ensino Leste 1

A SEDUC possui inúmeras Diretorias de Ensino espalhadas pelo Estado de São Paulo para o atendimento das cidades interioranas e dada às dimensões territoriais e populacionais do município de São Paulo existem 13 diretorias de ensino para a cobertura das escolas da cidade. Cinco destas diretorias estão na zona leste e a que cuida das 89 Escolas Estaduais do distrito de Ermelino Matarazzo é chamada de Diretoria de Ensino Leste 1, localizada na Rua Caetano de Campos, nº 220, no distrito do Tatuapé, cerca de 12 quilômetros da Estação Comendador Ermelino.

Um Supervisor de ensino da Diretoria de Ensino Leste 1 aceitou realizar a entrevista nas dependências da EE Ermelino Matarazzo, quando especificou as suas funções na rede estadual da seguinte maneira:

[...]na Diretoria, nosso papel como Supervisores Educacionais é, literalmente, fiscalizar e orientar. A gente orienta e deixa sempre registrado em termos de visita o que deveria ter sido feito ou o que nós observamos na escola, apontamos, e, diante disso, a gente vai guardando essa documentação para um dia que, de repente, a escola... Vamos supor que há um acúmulo de algo que não procedeu. Aí a escola responde por isso, o chefe imediato.

Como se pode observar pela fala do Supervisor, a sua função possui uma ênfase nas atividades de controle e fiscalização da unidade escolar e de sua Direção, sem mencionar qualquer tipo de ação de apoio pedagógico. Algo que parece estar a cargo do PEC, tal como mencionado pela Técnica do CEJA e tal como poderá ser observado em falas do Supervisor apresentadas em parágrafos posteriores neste texto.

O Supervisor participante da pesquisa também destacou que há situações em que a população vai direto à Diretoria de Ensino para fazer denúncias quando identificam que a Direção de unidade escolar não está procedendo de acordo com a legislação e a Diretoria de Ensino instaura um processo para analisar a situação de acordo com a

ocorrência. São os Supervisores que aprovam a abertura de salas da EJA na rede estadual de ensino, tanto para os anos finais do Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. O Supervisor participante da entrevista salientou que a procura pela EJA em Ermelino Matarazzo está cada vez menor e que deverá acabar futuramente. Segundo ele, o Ensino Médio regular que funciona no período noturno também está tendo redução de demanda e poderá ser encerrado.

O Supervisor salientou que a divulgação da EJA para novas matrículas é realizada em meios de comunicação digital e redes sociais da escola, bem como no site da própria Diretoria. Contudo, o meio mais comum de divulgação é o "boca a boca", pois, segundo o mesmo, "não se tem o hábito de ligar para as famílias ou mandar carta. Isso eles [as Direções de unidades escolares] não fazem, até por que não tem verba própria para isso". Há também a solicitação para que os alunos do Ensino Fundamental e Médio regulares divulguem a EJA entre os seus familiares. Os interessados em participar devem preencher um cadastro de intenção de vaga na secretaria da unidade escolar ou no site da SEDUC e aguardar com a expectativa de que se tenha 45 pessoas inscritas para abrir uma turma nova. Ao ser questionado o porquê da exigência do número de 45 alunos e se há algum tipo de flexibilização por parte da diretoria, o supervisor destacou que a quantidade inicial é elevada, pois prevê as desistências que os estudantes da EJA costumam ter ao longo dos semestres. Pelas palavras do supervisor:

É difícil conseguir abrir uma turma porque na EJA são os alunos que, infelizmente, por algum motivo, não conseguiram concluir os estudos. E nós sabemos, pela experiência dos últimos 40 anos, que a matrícula feita hoje, ou a intenção de vaga feita hoje, não vai perdurar. A gente sabe que na hora H de abrir as salas, os 45 se inscreveram, 40 estarão presentes. E na primeira semana, tem a resolução 50, que diz que do período do primeiro dia útil de aula, até o dia 15, os alunos que nunca compareceram à escola, é dado NCOM [não compareceu], são alunos que perdem a vaga porque não compareceram no período de 15 dias, duas semanas consecutivas. Com isso, a gente já tem mais uma classe de número de alunos que vai subsidiar a escola, dizendo que, olha, de 45 que foi aberto, tem apenas 30 alunos antes da sala de aula. Então, nós já temos um número X na base. Então, por isso tem que ter 45 no mínimo.

Entretanto, o Supervisor destacou que os alunos que ingressam numa turma nova montada com os 45 alunos não serão desassistidos caso a turma homologada venha a perder estudantes por conta da evasão. Os alunos que permanecerem podem até ser redirecionados para outras turmas, mas não perdem a vaga.

Ainda sobre as perguntas a respeito das ações da Diretoria de Ensino, o Supervisor destacou que os professores não são convocados para reuniões ou encontros de formação da Diretoria por que isso teria que ser feito no horário de trabalho dos docentes e assim os alunos ficariam sem aulas. Assim, o PEC proporciona a ação formativa aos Coordenadores Pedagógicos que depois repassam aos professores de suas unidades, tal como a técnica do CEJA havia comentado. Mas além disso, o supervisor também salientou que os PEC da Diretoria realizam visitas mensais nas unidades para verificar e documentar o processo de ensino-aprendizagem ocorrido em cada escola. Por fim, o supervisor salientou a importância do papel da Direção Escolar como chefia imediata e pontuou que alguns problemas de gestão e comunicação são muito menores em escolas que as pessoas que ocupam este cargo são mais proativas.

Quando perguntado sobre a presença dos idosos na EJA das Escolas Estaduais e se já havia existido algum movimento de solicitação de aberturas de turmas da EJA no horário diurno, o Supervisor respondeu dizendo que como o perfil majoritário dos alunos são de jovens trabalhadores que só conseguem tempo para fazer a EJA no horário noturno, tal como pode-se observar nesta citação:

A EJA só trabalha no período noturno, porque supostamente eles são pais de famílias ou alunos que já passaram a idade, acima de 20 anos, 18 anos, 20 anos, e por algum motivo deixaram a escola e passaram a trabalhar. E esse trabalho, normalmente, costuma ser ou o período da manhã ou integral, de repente das 7h às 17h, e, por conta disso a escola oferta a EJA na parte da noite, todas as escolas estaduais têm esse hábito. Não tem nenhuma escola estadual, até o presente data, acredito eu, em toda a rede de São Paulo, que atribui a EJA no período da manhã ou da tarde

Assim como percebido na fala da Técnica do CEJA, este depoimento do Supervisor reforça quais são as prioridades da rede estadual para o desenvolvimento da EJA e ajuda a explicar a pouca variedade das formas de atendimento e de ofertas de horários das aulas, uma vez que se entende o modelo recorrente de quatro horas/aula no período noturno como o ideal para as condições de vida dos jovens trabalhadores que atuam em empregos formais com o fim do expediente às 18 horas, desconsiderando os outros grupos que possuem dificuldades para estudar neste turno do dia, como por exemplo os próprios jovens que trabalham no início da noite e durante a madrugada, ou em trabalhos informais que não possuem um horário de expediente definido, tal como aborda a obra, Passageiros da Noite, de Arroyo (2017).

4.1.3. A EE Ermelino Matarazzo

Como já mencionado, a EE Ermelino Matarazzo localiza-se próximo à Comunidade Santa Inês e certos vínculos com seus moradores podem ser notados como o painel de azulejos decorativos instalados pelo grupo Azu no muro ao lado do portão de acesso de carros e pedestres da escola:

Fotografia 8 - Fachada da EE Ermelino Matarazzo



Fonte: Produção do Pesquisador

O processo de coleta de dados da EE Ermelino Matarazzo envolveu conversas com pessoas da direção e da coordenação, com professores e com alunas idosas. Por serem residentes antigos do distrito, a Diretora e o Coordenador Pedagógico deram testemunhos importantes sobre questões históricas da unidade escolar. Ambos destacaram que na década de 1970 e 1980 a escola era uma referência na região e que possuía uma grande diversidade de equipamentos que não eram tão comuns em outras escolas, enfatizando que havia inclusive instrumentos musicais de fanfarra. A diretora disse não saber quando exatamente a escola "*se perdeu*", mas que ao assumir a função de direção há cerca de 6 anos se deparou com o seguinte contexto: "*A escola não tinha luz, a escola não tinha uma pintura, o muro estava caindo, aqui a quadra estava esbarrancando para a rua, e tínhamos várias situações assim*". A hipótese apresentada pela mesma para este contexto recente sustenta-se no rodízio de Diretores que havia em anos anteriores, sendo que alguns cometeram equívocos comprometedores de gestão e a Diretora optou por entrar com um pedido no Ministério Público para que as pessoas

responsáveis respondessem por isso e a EE Ermelino Matarazzo não fosse penalizada com a falta do repasse de verbas.

Mediante alguns contatos diretos com um Secretário Estadual de Educação e com o Governador do Estado de São Paulo que na altura tinham ido visitar o distrito e participar de um evento na Paróquia do Padre Ticão, a Diretora conseguiu apresentar a situação da escola e conseguiu a verba necessária para fazer a reforma da unidade escolar. Além da reforma estrutural, a Diretora destacou que foi feito um trabalho coletivo com os funcionários da escola para aumentar a divulgação e angariar mais alunos da EJA e do ensino regular para o período noturno, que estava para ser encerrado pela falta de turmas.

Atualmente, a Diretora salientou que a inscrição online da EJA²⁹ faz com que alguns alunos possam ser encaminhados para escolas um pouco mais distantes de suas residências ou para escolas que nem mesmo sejam a sua primeira opção. Além disso a Diretora salientou que pelo site as pessoas dão poucas informações de contato no cadastro eletrônico, algo que no balcão da secretaria da escola ocorre de modo diferente:

Antigamente os alunos vinham pra cá, por que eles vão para as escola onde ele queriam, ele faz inscrição pra cá, ele faz aqui, então a gente tinha o telefone, endereço, tudo certinho, e quando o aluno faz a inscrição hoje, ele faz online, que é claro, tecnologia tem que acompanhar, mas muitas vezes ele não coloca o telefone, ou ele coloca só o dele e eles mudam de chip direto, e aqui não a gente pegava do vizinho, do pai, da mãe, da madrinha, da tia, então a gente sempre achava ele. E então, iniciaram essas aulas, e a gente tem uma defasagem de aluno grande, porque, é uma evasão não é uma defasagem, uma evasão de aluno porque a gente não consegue fazer essa busca ativa, porque não tem o contato.

Para minimizar a baixa procura de alunos pela EJA, a Diretora começou a fazer divulgação da escola no CIEJA e nas ruas e comércios do distrito por meio de faixas, cartazes e panfletos. Além da rádio da Igreja São Francisco que também auxilia anunciando as informações. Ainda assim, ela revelou ser uma luta constante e que muitas escolas estaduais da região estão fechando as salas da EJA, de modo que só há três escolas estaduais em Ermelino Matarazzo que ainda possuem a EJA. A diretora ainda comentou que o maior desafio é conseguir motivar os alunos trabalhadores a manterem a frequência até o término das aulas, já que muitos tendem a ir embora depois da janta, quando o cansaço e o sono aumentam.

²⁹ Cabe destacar que esta informação sobre a inscrição online da EJA foi recebida com certa surpresa já que tal possibilidade não havia sido mencionada pela Técnica da CEJA ou pelo Supervisor da Leste 1.

A este ponto, percebe-se que a pouca flexibilidade dos horários da oferta de EJA acaba por esgotar as energias dos alunos trabalhadores de regiões periféricas que, "bem cedo se deslocam dos bairros e das vilas para o trabalho nos 'bairros-bens' como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos" (ARROYO, 2017, p. 22-23). Como referido por Arroyo, são passageiros do transporte público que no amanhecer vencem longas distâncias até o trabalho e no fim de tarde, e início da noite, percorrem os itinerários para a EJA e depois para casa.

Por ainda ser uma escola com grande quantidade de alunos, a diretora conta com três Vice-Diretoras e três Coordenadores Pedagógicos. Foi possível entrevistar o Coordenador do horário noturno que atua com os professores e alunos do Ensino Médio regular noturno e da EJA Ensino Médio. Em 2001, este Coordenador foi professor da EJA na EE Ermelino Matarazzo e relatou que naquela altura a escola tinha um movimento muito intenso, haviam dezesseis salas no período noturno, sendo que dez eram da EJA. No momento atual, a escola possui quatro turmas da EJA, uma do primeiro, uma do segundo e dois terceiros do Ensino Médio, e a maior parte dos professores que atuam na modalidade são de contrato temporário. Segundo o Coordenador, apesar de não ser o melhor cenário, estes docentes contratados são mais frequentes que a maior parte dos efetivos que solicitam muitos afastamentos por diferentes motivos ao longo do ano. Segundo o Coordenador, ainda que não tenham formação específica, a maioria dos professores já atuou na EJA e compreende as demandas da modalidade, de modo que ele costuma auxiliar mais os professores ingressantes na rede de ensino:

eu faço essa parte de acolher, de mostrar o sistema, como acessa, o que tem que fazer no sistema, os prazos e os períodos. Já questão avaliativa, eu deixo por conta deles, que geralmente todo mundo vem com a sua ideia de questão avaliativa, então eu deixo por conta deles. Se eu perceber que tem algo que está saindo da linha, aí eu falo, preste atenção, vamos trabalhar isso aqui, vamos trabalhar aquilo ali. Mas eu procuro acolher os professores que chegam na rede e que não têm uma certa experiência, para poder dar para eles um suporte, pelo menos, no mínimo um suporte. Eu sei que eu não vou também conseguir abranger tudo isso, mas eu procuro dar um suporte para os professores.

O Coordenador explicou que neste ano procurou mudar o sistema de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) dos professores passando da reunião geral para grupos por área de conhecimento, "As terças-feiras nós fazemos ciências humanas,

as quartas-feiras linguagens e códigos, e as quintas-feiras ciências exatas e matemática". Entretanto, percebeu que a estratégia não funcionou, pois como os professores acabam faltando, os pequenos grupos ficam esvaziados e ele acaba tendo que dar os informes e orientações individualmente para os ausentes, de maneira a aumentar a sua demanda de trabalho e pouco conseguir produzir coletivamente.

Com relação aos alunos da EJA, o coordenador afirmou que a sua maior preocupação é conscientizá-los que a modalidade é um "*tiro curto*" de dois bimestres para cada ano do ensino regular e que se faz necessário ter atenção às faltas e acompanhar ao máximo os conteúdos que os professores ministram nas aulas. Ele busca orientar e intermediar as formas de tratamento que os professores usam em sala de aula e atende os alunos que o procuram para solucionar as suas dúvidas pedagógicas.

O Coordenador auxiliou no processo de comunicação do pesquisador com os professores e com os alunos e estabeleceu os dias e os horários para as entrevistas e os grupos focais. Foi possível conversar com professores de diferentes áreas, Filosofia, História, Biologia e Língua Inglesa, sendo três efetivos e dois contratados. Dos professores efetivos, um atua na rede há 20 anos e tem 15 anos de experiência na EJA, outro atua há 14 anos na rede e há 7 anos na EJA, e a terceira entrou no último concurso público para professor da rede em 2014 e atua na EJA desde 2015. Já os contratados possuem entre um e dois anos de experiência na rede, sempre atuando na EJA.

Os cinco professores relataram gostar muito de lecionar na EJA, que as suas aulas nesta modalidade de ensino costumam fluir melhor do que quando lecionam para o Ensino Médio regular. Consideram os alunos da EJA participativos, mas sentem que as ausências nas aulas dificultam o processo de aprendizagem. Nenhum dos docentes relatou ter cursado uma disciplina específica de teoria e/ou metodologia da EJA quando fizeram as suas licenciaturas e aquilo que estudaram sobre a modalidade na graduação remete às aulas de Legislação Educacional. No mais, disseram que aprenderam a dar aula na EJA na prática diária com os alunos e pegando dicas com os Coordenadores e demais professores.

No dia em que foram agendadas as entrevistas com as alunas idosas da EJA da EE Ermelino Matarazzo, o Coordenador disse que apenas duas alunas com mais de sessenta anos se disponibilizaram a participar. As mesmas se ausentaram das aulas para conceder entrevista ao pesquisador na sala dos professores. Uma das participantes tinha 81 anos e a outra 74 anos. Ao serem perguntadas sobre a motivação que as levou a retomarem os estudos na EJA, a aluna de 74 anos optou por contar um pouco da sua

trajetória escolar interrompida pelo seu pai no segundo ano do antigo Ensino Primário, sob a justificativa que ela já sabia ler e escrever o suficiente e que "*mulher não nasceu para estudar, mulher nasceu para casar e ser dona de casa*".

Entretanto, décadas depois, após ter casado, ter tido filhos e netos, e já estar idosa, esta aluna ingressou num curso da USP60+ na EACH-USP e numa das atividades relatou à educadora e aos colegas da turma que o seu sonho era terminar a escola e ingressar numa faculdade, mas já tinha uma certa idade e tinha ficado tarde para realizar este sonho. Os colegas da turma, alguns deles com ensino superior completo, e a professora incentivaram a aluna idosa a se matricular na EJA de Ensino Fundamental e dar um passo de cada vez para completar a sua formação escolar. A mesma se matriculou no CIEJA Ermelino Matarazzo, uma das unidades analisadas nesta pesquisa, e com o apoio familiar conseguiu se formar no Ensino Fundamental e dar sequência à promessa feita à professora da USP60+, buscando a EJA de Ensino Médio. Inicialmente procurou por vaga numa escola estadual do distrito em que não havia oferta de EJA e foi encaminhada para a EE Ermelino Matarazzo. No momento está no terceiro ano do Ensino Médio e se orgulha de só tirar nota 10. Enquanto faz a sua trajetória na EJA ela nunca deixou de frequentar os cursos semestrais da USP60+, e no momento, ainda está pensando se irá fazer alguma faculdade ou um curso de inglês quando completar a escolarização básica.

A aluna de 81 anos explicou que buscou a EJA pela vontade de saber e aprender mais. Como ela é evangélica há 40 anos e esteve sempre lendo a Bíblia, disse que já sabia quase tudo do Livro Sagrado e que queria outros desafios e atividades para além das ações da Igreja:

Eu cantei no coral da igreja 40 anos e quando quis sair eu falei: "agora eu estou cansada, agora eu quero conhecer as coisas melhores, estudar, avançar um pouco e aprender o que eu não sei. Foi muito bom, mas a gente cansa também de trabalhar, evangelizar no domingo, ir à escola dominical, ir aos cultos na quarta, na quinta, na sexta, e no sábado. Aí a gente fica assim... Eu acho que quero procurar algo que eu possa aprender.

Esta aluna também estudou no CIEJA Ermelino Matarazzo e fez uma amizade que ainda persiste com a outra aluna idosa participante da pesquisa. Elas se matricularam ao mesmo tempo na EE Ermelino Matarazzo no Ensino Médio e fazem juntas a maior parte do percurso até a escola e os trabalhos passados pelos professores. Segundo a aluna de 81 anos, ela não tira sempre 10,0 nas provas como a sua colega,

mas sempre consegue um 9,0 e faz aquilo que pode. Como ela não quer dar trabalho aos filhos e netos com as tarefas escolares, acaba sempre indo dormir muito tarde para dar conta de estudar os conteúdos da disciplina de Inglês, em que tem maior dificuldade. A aluna idosa ainda revelou ter planos de continuar os estudos fazendo algum outro curso, mas desde que não seja mais no horário noturno que dificulta o retorno para casa, devido à redução de transporte público no horário, às incertezas com relação à segurança das ruas, e o cansaço físico que se faz mais intenso após as 23 horas.

Ainda que o estudo de Cachioni *et. al.* (2017, p. 350) tenha sido realizado com mulheres idosas de uma UNATI, percebe-se pelos depoimentos das alunas idosas a busca pelo estabelecimento de um "legado pessoal" por meio do acesso à educação. Assim como destacado pelas autoras, este movimento de mudança no último ciclo da vida tem um significado maior para mulheres do que para os homens, uma vez que a interdição escolar do passado as afetava mais, gerando impactos negativos no bem estar subjetivo durante a juventude.

4.2. A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

4.2.1. A Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA)

A sede da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo está situada no distrito da Vila Mariana, na zona sul da cidade, no bairro Vila Clementino. É nesta unidade central que está lotada a Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), uma equipe formada por uma diretora, quatro pessoas da equipe técnica pedagógica, uma pessoa da parte administrativa e uma estagiária. A DIEJA possui uma página própria no site oficial da SME³⁰ na qual é possível consultar as formas de atendimento, as unidades escolares e os documentos de orientação e demais publicações produzidas pela equipe.

Para a realização da coleta de dados da pesquisa foi feito o contato com a equipe da DIEJA e no dia da entrevista duas pessoas se prontificaram a participar da atividade, um técnico que atuou por muitos anos no CIEJA Rolando Boldrin e foi chamado para a DIEJA por conta dessa experiência, e uma técnica que possui experiência na educação infantil, na educação especial e na EJA; atuando inclusive como professora no CIEJA

³⁰ Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/>. Acesso em: 09/06/2023.

Ermelino Matarazzo. Ambos são professores concursados da rede municipal há 20 anos e destacaram que a equipe da DIEJA está concentrando esforços para reverter os altos índices de evasão da EJA registrados durante e após a Pandemia. Na época do isolamento social a DIEJA elaborou o material Trilhas da Aprendizagem para que as unidades escolares pudessem imprimir e distribuir aos alunos, que faziam as atividades em casa e depois voltavam para entregar as atividades concluídas para correção. Mas ainda que a estratégia tenha funcionado, a luta de muitos alunos pela própria sobrevivência aumentou consideravelmente a evasão e, pelo que se tem demonstrado, desanimou o retorno de boa parte deles.

As chamadas públicas e a busca ativa têm sido realizadas com o apoio da equipe de Multimeios da SME com a produção de materiais de divulgação físicos e digitais e com as tentativas de contato telefônico e via telegrama e carta registrada, somando-se ainda as diversas estratégias locais criadas por cada unidade escolar. Entretanto, um dos técnicos afirmou que, apesar da criatividade das estratégias, a rede municipal carece de análises que averiguem a efetividade da captação e no retorno dos alunos às salas. Segundo o mesmo, a DIEJA está pensando em formas de realizar estudos de caracterização da demanda potencial da EJA para compreender a diversidade dessas pessoas em cada realidade territorial da cidade no intuito de ajustar os procedimentos das chamadas públicas e da busca ativa. Além disso, a equipe também tem projetado estratégias para incentivar e dar condições que as pessoas em condição de rua possam retomar os estudos na EJA.

A respeito das questões sobre o envelhecimento da população da EJA, os técnicos afirmaram que o Currículo da Cidade da EJA reconhece a presença dos idosos e orienta o acolhimento de todos nos diferentes territórios do município. Contudo, salientaram que está em produção na DIEJA um material específico para a alfabetização na EJA e que as especificidades dos idosos estarão contempladas com maior profundidade, uma vez que este grupo de alunos tende a estar matriculado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A ideia da equipe é conseguir abordar o tema por meio de diversos gêneros textuais não infantilizados.

Quando perguntados sobre qual seria a forma de atendimento da EJA da rede municipal com maior aderência às necessidades dos alunos idosos, um dos técnicos opinou que seriam o CIEJA e o MOVA por conta da flexibilização da carga horária, das diferentes opções de horário das aulas e das estratégias de acolhimento que estas unidades escolares possuem. Segundo os dois técnicos, os alunos do CIEJA e os

educandos do MOVA gostam tanto da abordagem que, por vezes, nem querem terminar o ciclo para dar continuidade à EJA em outra escola. No MOVA é até comum que os estudantes frequentem as mesmas igrejas, ou centros comunitários, em que as aulas são realizadas aumentando o vínculo, e já no CIEJA um fato inusitado recentemente deflagrado foi a mobilização de estudantes para que a rede municipal começasse a ofertar o CIEJA Ensino Médio:

Tivemos um grupo de estudantes do CIEJA Clóvis Caetano. Um grupo de estudantes, 5 ou 6 estudantes, vieram aqui e conversaram de uma maneira incrível. Mostraram o quanto seria importante ter. Na região que eles estudam, não tem escolas com ensino médio na EJA próximas, são todas extremamente distantes. Então apresentaram todas essas dificuldades e falaram do quanto eles queriam continuar. Mas eles queriam continuar da maneira como é feito no CIEJA.

O grupo de estudantes salientou que no CIEJA se sentiam acolhidos e reconhecidos, mas que na rede estadual a sensação era de estarem invisíveis nas salas de aulas mais volumosas e com muitos professores diferentes ao longo da semana. Na entrevista não foram dados todos os detalhes, mas a mobilização dos estudantes do CIEJA foi acolhida pela Câmara dos Vereadores que aprovou, inicialmente, o Projeto de Lei nº 576/20, transformado-o no ano seguinte na Lei 17.623, de 20 de agosto de 2021, na qual se autorizou o Poder Executivo a oferecer matrículas de Ensino Médio nos CIEJAS, cabendo a SME editar normas e procedimentos para o cumprimento da lei.

Mediante estas movimentações, a DIEJA formou um grupo de trabalho com Supervisores de ensino, Diretores dos CIEJAS e com as especialistas da Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM) da SME para projetar a estrutura curricular e adequar a proposta ao modelo do CIEJA. Porém, com os prolongamentos do debate nacional sobre as definições do Novo Ensino Médio, o grupo de estudos interrompeu os trabalhos para aguardar as novas diretrizes, mas os gestores de três unidades do CIEJA se comprometeram a dar continuidade mesmo assim, fazendo um projeto piloto que será aplicado em suas unidades.

Pelos comentários dos técnicos da DIEJA, a proposta não é uma unanimidade entre as equipes de gestão dos CIEJA devido ao fato de que não serão criadas novas unidades para receber o ensino médio e as unidades atuais precisarão passar por reformas estruturais para receber as novas salas, algo mais complexo uma vez que muitos CIEJAS funcionam em prédios alugados pela prefeitura. De modo geral, esta movimentação mostra-se interessante por um lado, ao ver a força da mobilização dos

estudantes da EJA e os desdobramentos gerados na rede municipal, mas por outro lado, dá a entender que a rede estadual não tem sido pressionada, ou não tem respondido às pressões estudantis, para reorganizar a sua oferta de EJA e criar novas formas de atendimento que contemplem as necessidades dos alunos.

Ainda na entrevista, os técnicos da DIEJA comentaram que a rede municipal tem realizado avaliações externas com os alunos da EJA, mas que ainda não tinham o recebido os resultados da Divisão de Avaliação. Até o momento, os técnicos entendem que estão num processo inicial de constituição e aperfeiçoamento da avaliação externa em que a DIEJA e demais divisões da SME têm atuado coletivamente para pensar nos modelos e nos enunciados das questões para que se cumpra a sua função diagnóstica sem causar constrangimentos ou assustar os alunos da EJA.

Retomando as questões estruturais na rede municipal, a DIEJA organiza e coordena 5 formas de atendimento da EJA no município e devido à ampla extensão territorial da cidade de São Paulo, a SME fez um zoneamento próprio do município em 13 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) que se responsabilizam pela supervisão de suas instituições escolares, de modo a coordenar e implementar a política educacional no município. Segundo o site oficial da SME, as DREs são divisões administrativas espalhadas pela cidade e, portanto, mais perto das pessoas", de modo a auxiliar a SME "a concretizar diretrizes, programas e projetos". Cada DRE possui uma pessoa destacada para a direção da unidade, uma equipe de supervisores escolares, a Divisão de Finanças (DIAF), a Divisão Pedagógica (DIPED) e a Divisão do Centro Educacional Unificado (DICEU). Apesar de as escolas municipais do distrito Ermelino Matarazzo estarem geograficamente mais próximas da sede da DRE São Miguel Paulista, as unidades escolares do distrito são supervisionadas pela DRE Penha, que tem sua sede situada na rua Apucarana nº 215, a cerca de 14 quilômetros da estação de trem Comendador Ermelino.

4.2.2. A Diretoria Regional de Ensino da Penha

A Supervisora de Ensino da DRE Penha que aceitou participar da pesquisa sugeriu que o encontro ocorresse no CIEJA Ermelino Matarazzo. Segundo a Supervisora, a DRE Penha possui um número reduzido de escolas que oferecem EJA por conta do decréscimo de matrículas durante e após a Pandemia da Covid 19. No primeiro semestre de 2023 esta DRE supervisionava a unidade do CIEJA Ermelino

Matarazzo, unidades do MOVA e algumas EMEFs que possuem a EJA Regular no horário noturno. Em momento anterior houve oferta da EJA Modular, mas a redução das turmas nas escolas que ofereciam este modelo implicou no retorno à EJA Regular.

Ao ser perguntada sobre mais detalhes da forma de atendimento da EJA Modular, a supervisora informou que se trata de um projeto da rede de ensino e que precisa ser validado, bianualmente, pelo Conselho Municipal de Educação. Para este formato funcionar é necessário ter 8 turmas de EJA na EMEF, de modo que os alunos façam módulos condensados estudando a mesma disciplina, e, ao terminar as avaliações passem para outro módulo referente a outra disciplina. Nesta situação acontece um rodízio dos alunos que vão de um módulo para o outro. Segundo a Supervisora, o horário das aulas é mais flexível na EJA Modular, tanto para a entrada, que não é especificamente às 19h, quanto na duração das aulas. A supervisora comentou que já supervisionou experiências exitosas de EJA Modular em EMEFs da DRE Penha, mas que a redução de turmas nas escolas interrompeu os processos.

A Supervisora comentou sobre algumas estratégias de divulgação da EJA semelhantes às descritas na rede estadual e acrescentou que no seu tempo como Diretora de escola chegou a fazer saraus na unidade escolar para atrair a comunidade. Após a pandemia a rede municipal passou a fazer telefonemas, envio de cartas e até visitas domiciliares às residências dos alunos para realizar a busca ativa. A Supervisora também destacou que há um departamento responsável na DRE Penha que solicita que os Diretores escolares façam, semestralmente, uma projeção de quantos alunos terão em cada turma e uma análise da possibilidade de turmas novas de acordo com o livro de interesse de vaga.

Durante a entrevista foi perguntado à Supervisora se ela tinha conhecimento do estudo para a criação do CIEJA Ensino Médio e a mesma respondeu que é a representante da DRE Penha no grupo de trabalho. E suas principais dúvidas e ponderações quanto a proposta são:

Vai ter público? Depois que ter público, como que a gente monta a grade horária? a matriz curricular? porque ele tem uma carga horária maior, não é 800 horas, é 1.200. Então, esse aluno precisa ficar mais tempo. E aí, nós vamos olhar que nós já temos um ensino médio em algumas escolas da rede municipal, são poucas, mas temos.

Como o CIEJA já possui uma flexibilização da carga horária e o grupo de trabalho ainda está analisando como será feita a flexibilização para ajustar as 400 horas a mais que o Ensino Médio possui, e até o momento não se sabe se será feita em EAD e

se os alunos interessados teriam condições em fazer pelo EAD. A Supervisora já chegou a conversar com a Diretora do CIEJA Ermelino Matarazzo para verificar se há possibilidade de construir novas salas de aula para atender ao Ensino Médio na unidade, mas como a proposta ainda está em fase de inicial de adequação irão aguardar por diretrizes mais específicas para tomarem as decisões de adaptação estrutural.

Feita a apresentação de alguns aspectos de funcionamento da DRE Penha, faz-se necessário dimensionar as matrículas na EJA e as matrículas de pessoas idosas na EJA nas diferentes formas de ensino da modalidade que existem em Ermelino Matarazzo. A EJA Regular é realizada na EMEF Profa. Rosângela Rodrigues Vieira, que em 2021 contabilizou 46 matrículas na EJA, sendo 12 delas de alunos com mais de 60 anos. A unidade do CIEJA situada em Ermelino Matarazzo registrou 415 matrículas, sendo 43 de alunos idosos, e as três unidades do MOVA contabilizaram 93 matrículas ao todo nas quais 46 foram de pessoas idosas.

As idades dos alunos idosos variam entre 60 e 92 anos, o maior número de matrículas da população idosa refere-se ao grupo com idades entre 60 e 69 anos, contabilizando 54 matrículas, das quais 8 foram feitas na EMEF, 33 no CIEJA e 13 no MOVA. Já o grupo com idades entre 70 e 79 anos contabilizou 36 matrículas, sendo 4 delas na EMEF, 9 no CIEJA e 22 no MOVA, o que demonstra que os idosos mais velhos de Ermelino Matarazzo possuem um nível de escolaridade inicial, de alfabetização, que é atendido com exclusividade no MOVA. Isso fica ainda mais evidente ao se analisar as 10 matrículas referentes aos idosos com idades entre 80 e 89 anos, já que 9 delas foram realizadas no MOVA, apenas uma no CIEJA e nenhuma na EMEF. E por fim, cabe destacar que a única matrícula de uma pessoa com mais de 90 anos foi realizada no MOVA.

Os dados de gênero destes idosos matriculados demonstram a predominância das mulheres, que foram responsáveis por 78,6% das matrículas em oposição aos 21,8% das matrículas dos idosos homens. Já com relação aos dados de raça percebe que a maior parte das matrículas foram de idosos negros, cerca de 38,6%, superando os 33% das matrículas realizadas por pessoas autodeclaradas brancas e os 27,7% das matrículas de pessoas que optaram por não declarar esse quesito.

4.2.3. A EMEF Profa. Rosângela Rodrigues Vieira

A EJA Regular da SME remete ao formato histórico do modelo escolar desta modalidade de educação, sendo um curso presencial de Ensino Fundamental previsto para ser realizado em 4 anos com duzentos dias letivos anuais. Esta forma de atendimento está dividida em quatro etapas, Alfabetização, Básica, Complementar e Final, e é oferecida em diferentes distritos de São Paulo nas EMEFs, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs) e nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS).

Na região de Ermelino Matarazzo a rede escolar municipal está estabelecida em 4 EMEFs: a Otávio Mangabeira, fundada em 1956 na região das "construtoras"; as EMEFs Professor João Franzolin Neto, inaugurada em 1994; Deputado Januário Mantelli Neto, criada em 1997; e a Profa. Rosângela Rodrigues Vieira, fundada em 2008, todas as três estabelecidas na área dos "loteamentos antigos" (DANTAS, 2013).

Das unidades citadas a única que oferece a EJA é a EMEF Profa. Rosângela Rodrigues Vieira, localizada na Avenida Luiz Imperiato, n.º 564, no bairro Parque Cisper, nas dependências de um Centro Educacional Unificado (CEU). O CEU notabiliza-se por ser um complexo educacional, esportivo e cultural de grande dimensão e no caso do analisado foi possível identificar a existência desta EMEF, de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), uma Escola Técnica Estadual (ETEC), um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um complexo de quadras poliesportivas, piscina, biblioteca, e áreas específicas para cinema, teatro e apresentações musicais.

A fotografia exposta na sequência foi extraída da internet e remete ao período de inauguração do CEU Quinta do Sol. Optou-se por este material, pois é possível perceber a portaria de acesso ao centro e dimensionar o tamanho do prédio à esquerda com suas longas rampas de acesso, onde está o complexo educacional, e do prédio à direita, do complexo cultural e esportivo. Atualmente, essa foto não seria mais possível uma vez que as árvores plantadas na calçada cresceram e já encobrem boa parte da visão dos prédios.

Fotografia 9- Fachada da EMEF Rosângela Rodrigues Vieira



Fonte: Fonseca (2008)

Das 12 matrículas de idosos na EJA da EMEF Profa. Rosângela Rodrigues Vieira 8 foram de idosos com idades entre 60 e 69 e 4 com idades entre 70 e 79. Deste total oito matrículas foram de mulheres e quatro matrículas de homens. E com relação a raça, a base de dados da Prefeitura de São Paulo destaca que 41,6% das matrículas foram de pessoas brancas, 33,3% por pessoas que não declararam, e 25% por pessoas pardas, sendo que não houve o registro de alunos que se declararam pretos.

Na coleta de dados foi possível entrevistar o Diretor e a Coordenadora da EMEF, fazer o grupo focal com os Professores que atuam na EJA, e entrevistar três alunos idosos da instituição. O Diretor da EMEF informou que a unidade do CEU está completando 15 anos de existência e que desde o início já havia a oferta da EJA nesta EMEF, sendo que de 2014 até 2019 funcionou sob a forma de atendimento da EJA Modular, mas com a queda das matrículas no período da pandemia foi preciso retomar ao modelo da EJA Regular. Atualmente a EMEF só tem uma turma de EJA, que possui uma característica peculiar, pois trata-se de um grupo que iniciou nesta modalidade no primeiro ano do Ensino Fundamental, no Ciclo da Alfabetização, e que foi sendo promovida até o momento atual em que se encontra numa sétima série, oitavo ano, próximo ao seu encerramento.

Ao refletir sobre a composição etária das turmas do Ensino Fundamental na EJA, o Diretor salientou que os alunos mais idosos tendem a estar frequentando os anos iniciais, ao passo que o número de matrículas dos adolescentes costuma ser maior nos anos finais. Entretanto, a turma da EJA da EMEF Rosângela Rodrigues Vieira possui

uma quantidade relevante de idosos nos anos finais, já que estes mantiveram-se frequentes na passagem de ciclo no Ensino Fundamental. Segundo o Diretor da EMEF:

o perfil hoje da nossa escola é um perfil de uma escola que tem uma turma de EJA e uma turma de EJA com a maior parte dos estudantes, os estudantes mais velhos. Temos estudantes com 60, com 66, 65, eu acho que uma que tem 70 anos, que ainda está com a gente.

Durante a entrevista, o Diretor explicou como é realizada a ação de divulgação e de busca ativa dos alunos da EJA da EMEF e foi possível perceber que as estratégias são muito semelhantes às que foram comentadas pela Supervisora da DRE Penha. Entretanto, o Diretor ressaltou, de maneira desanimada, que estas ações tem gerado pouco impacto e a EMEF não tem conseguido fazer com que alguns alunos que deixaram de comparecer retornem às aulas, ou que se tenha uma reposição de novos alunos nas vagas dos que evadiram, ou ainda mais difícil, que se levante uma lista de trinta pessoas interessadas para abrir um turma nova da EJA.

Segundo o Diretor, apesar de o número desejado pela rede municipal para abertura de novas turmas ser de trinta pessoas, historicamente a DRE tem flexibilizado a exigência numérica e, dependendo da situação, aprovam o início de uma turma com pelo menos vinte estudantes, só que mesmo assim a EMEF não tem atingindo esta quantidade. O fato de possuir apenas uma turma em funcionamento impossibilita que a EJA da EMEF esteja de portas abertas para a demanda pontual por vagas, tal como comentou o Diretor:

Se tem uma escola de EJA, essa escola de EJA precisa ter as turmas abertas. As turmas abertas para quê? Para que o estudante que chegar, ele tenha a oportunidade de entrar. Aquele que procura escola, ele não pode esperar um semestre, dois semestres, três semestres. E é isso que causa o efeito de fechar a EJA. Por que fecha a EJA? Porque não tem turma aberta. Eu tenho oitavo ano. Então, se chegar o menino do nono ano, eu não atendo. Se chegar o menino do sétimo ano, eu não atendo. Se chegar o menino do sexto ano, eu não atendo. Se chegar da alfabetização, eu não atendo. E aí a gente tem uma escola desse tamanho aberta para atender uma turma. E se eu não conseguir chegar no trinta, eu não abro outras turmas.

O Diretor destacou que a EJA tem outra dinâmica de funcionamento e o ritmo de frequência dos alunos é muito influenciado por questões de trabalho, família e de deslocamento, e a rede municipal deve pensar outros caminhos para viabilizar a manutenção da EJA. Como ponto positivo, o Diretor ressaltou que pelo menos há um mecanismo jurídico que garante a continuidade das turmas homologadas na unidade

escolar de origem, algo que foi imprescindível para a manutenção da única turma de EJA da EMEF. Segundo a explicação do Diretor:

[...] existe uma legislação que nos impõe, por exemplo, o direito da continuidade. Então, o estudante que inicia a sua EJA numa unidade, ele precisa terminar esse estudo nessa unidade. É um direito de continuidade que eu acho que é um acerto, foi um acerto do legislador. Eles dão várias bolas fora, mas essa da continuidade é uma bola dentro. Por exemplo, aqui, no final de 2022 para 2023, a gente tinha 17 alunos só. Para essa turma nossa que vem com a gente desde 2020. Então, como 17 alunos não são 20 e muito menos 30, essa turma não seria aberta. Sobretudo porque eu teria uma turma à noite só, que é o que eu tenho agora. Mas, graças a esse dispositivo da continuidade, esses estudantes continuam aqui e estão concluindo. Aí vai entrando um ou outro, vai aumentando, aumenta, diminui, sai, vem e volta. Então, eles vão entrando.

Dada a particularidade desta EMEF ter desenvolvido a EJA Modular foi perguntado ao Diretor sobre as suas impressões a respeito desta forma de atendimento da rede municipal, e o mesmo analisou sob a ótica da gestão, dos professores e dos alunos. Para a gestão era muito custoso manter dez turmas da EJA com trinta alunos, ou mesmo que fossem vinte, em funcionamento na EMEF. Já para os professores era uma outra forma de organização didática que permitia uma imersão maior na sua disciplina para um módulo específico, sem ter que dar conta de desenvolver, semanalmente, as aulas para diferentes séries ao mesmo tempo, tal como ocorre na EJA semestral.

Para os alunos era mais tranquilo pelo fato de que a primeira aula da noite era facultativa e destinada à participação em projetos do módulo, de maneira que ele poderia chegar por volta das 19h45 da noite para acompanhar as aulas que aferiam frequência. Esses 45 minutos a mais acabam fazendo grande diferença para os alunos que trabalham no centro da cidade consigam se deslocar até a periferia no horário de trânsito intenso sem atrasar ou perder a primeira aula da noite. Contudo, como ponto negativo da EJA modular, o Diretor ressaltou que o acúmulo de faltas ou um período de licença médica do professor ou dos alunos praticamente inviabilizavam a continuidade no módulo, já que se perdia uma grande quantidade de conteúdos de uma mesma disciplina sem a oportunidade de se ter uma reposição ao longo do ano.

Além do Diretor, a Coordenadora Pedagógica da EMEF também participou da pesquisa e salientou que a EJA da escola ainda não conseguiu se reestabelecer dos impactos gerados pela Pandemia da Covid 19, quando as aulas e atividades foram realizadas por meio do Whatsapp e do Google Sala de Aula, e alguns alunos não se adaptaram ao sistema. Combinado a isso, o aumento do desemprego e a redução de

postos de trabalho informal fizeram com que muitos alunos que moravam de aluguel em regiões próximas à EMEF mudassem para outros lugares da cidade, ou então regressassem para os seus Estados de origem nas regiões Norte e Nordeste do país. A Coordenadora ratificou a fala do Diretor sobre o reduzido resultado da busca ativa e comentou que a divulgação de informações que costumavam atrair as pessoas para estudar na EJA, como o direito à janta, às aulas de informática e à sala de leitura, não tem surtido efeito.

Com relação aos professores que atuam na EJA da EMEF, a Coordenadora informou que atualmente são sete docentes que lecionam as disciplinas de Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Inglês e Informática, e mais um professor que fica responsável pela Sala de Leitura. Segundo a Coordenadora, não há um professor ou professora responsável pela disciplina de Educação Física, por que esta é facultativa e ofertada fora do horário das aulas, pois *"acima de uma certa idade não é obrigado e se é trabalhador, tem a dispensa"*, de modo que não há adesão dos alunos e *"eles não a frequentam"*.

Em sua maioria, os professores que lecionam na EJA desta EMEF possuem o vínculo de contrato temporário da rede municipal e são raros os casos em que estes docentes chegam à EMEF com experiências anteriores na EJA ou mesmo no ensino regular. Além disso, os mesmos não possuem a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) dos professores efetivos da rede e dificilmente continuam na escola de um ano para o outro. Ou seja, como eles têm não aulas atribuídas para participarem das reuniões pedagógicas remuneradas, a Coordenação precisar passar as informações e orientações por meio de conversas individuais nos intervalos das aulas; e como estes professores só assumem as aulas que sobram da atribuição anual dos professores efetivos, a chance de permanecerem na mesma unidade escolar após a renovação do contrato anual é muito baixa.

Já os professores efetivos da escola possuem as suas JEIF vinculadas ao Ensino Fundamental Anos Finais regular, no período da manhã, e não precisam completar a jornada de trabalho no horário noturno. Apenas três professores efetivos da escola cumprem jornada de trabalho na EJA e isso impacta no início do ano letivo desta modalidade de educação, quando os alunos vêm para as aulas e os professores temporários ainda não foram contratados pela rede municipal, o que desanima os estudantes a ponto de alguns deles desistirem. Além disso, esta estrutura de se ter os

professores contratados na EJA e os efetivos no Ensino Regular faz com que a reunião pedagógica dos professores que possuem a JEIF pouco aborde os assuntos da EJA.

O grupo focal realizado com os professores da EJA Regular da EMEF foi agendado para um dia no período da manhã, já que no horário noturno são poucos professores que atuam na EJA por dia letivo devido ao fato de a escola possuir apenas uma turma em funcionamento e não haver horários de reunião pedagógica no pré-aula do noturno. Como boa parte dos professores da EJA são contratados e não possuem a JEIF foi preciso marcar a atividade no dia em que mais havia professores da EJA lecionando no ensino regular pela manhã, totalizando quatro docentes, sendo um efetivo da rede municipal e três contratados.

O professor efetivo atua há seis anos na rede municipal e os contratados possuem, respectivamente, oito, seis e dois anos de experiência na docência. Contudo, especificamente na EJA da rede municipal, os quatro professores são estreates e estão conhecendo melhor a modalidade neste ano. Dois deles já atuaram na EJA da rede estadual e disseram que, comparativamente, preferem a abordagem curricular e os recursos de aprendizagem disponibilizados pela SME, sob a justificativa de que possuem maior aderência com a proposta de Paulo Freire. Todos declararam que estão muito satisfeitos, motivados e comprometidos a lecionar na EJA, de modo que os professores não faltam às aulas, corrigem as atividades e trabalhos dos alunos semanalmente, e possuem uma abordagem de trabalho semelhante, ainda que não tenham tempo de JEIF para planejar isso. Segundo uma professora, a assiduidade do grupo é elogiada pelos alunos da EJA que se sentem mais seguros ao perceber a coerência e a dedicação dos docentes.

Os professores relataram que mantém boa relação com os alunos idosos e que estes são frequentes e participativos, principalmente quando as aulas envolvem conteúdos que se relacionam com suas trajetórias de vida. Normalmente, a queixa dos alunos idosos da EJA da EMEF é com relação ao longo período em que estiveram fora da escola e com a dificuldade em "*pegar a linha de raciocínio da aula*", de maneira que reportam aos professores a sensação de incapacidade intelectual. Entretanto, conforme vão se habituando ao ritmo das aulas passam a comentar que estão com uma melhor autoestima e mais confiantes com a própria aprendizagem. Em alguns aspectos, estas percepções dos alunos relatadas pelos professores se relacionam com os resultados das pesquisas de Casemiro *et. al.* (2016) e Tinôco *et. al.* (2017) estudadas na revisão sistemática. Por mais que não tenham passado por exercícios específicos de estimulação

cognitiva, ao retomarem os estudos na EJA os alunos idosos relataram algum tipo de melhora em suas capacidades cognitivas e, principalmente, expressaram aos docentes o quanto a percepção dessa melhora impactou positivamente na autoestima.

Os docentes também relataram duas estratégias que têm sido bem avaliada pelos alunos da EJA, o uso da sala de leitura da escola e o fato de elaborarem quatro atividades com níveis diferentes para a mesma aula. A primeira estratégia demonstra a relevância dos alunos da EJA terem acesso aos mesmos espaços disponíveis aos alunos do ensino regular do diurno, desde que com a abordagem adequada para as suas necessidades de aprendizagem; confrontando assim o modo de funcionamento de algumas gestões escolares que mantém a EJA numa escola com os laboratórios e salas de multirrecursos fechadas. Já a segunda estratégia demonstra uma forma dos professores contornarem a diferença dos níveis de aprendizagem dos alunos da mesma sala numa EMEF em que só possui uma turma de EJA.

Por fim, destaca-se uma particularidade dos alunos idosos da EMEF constatada pelos professores, a condição de jovens idosos trabalhadores que, por vezes, não percebem algumas perdas de seus níveis sensoriais:

Alguns deles ainda precisam se manter financeiramente, pois eles não conseguiram se aposentar. Então, a dificuldade que eles têm de se permanecer frequentes, muitas vezes se dá pelo horário de trabalho, alguns são feirantes, tem uma outra que ela trabalha com a [nome da aluna] como costureira, e tudo isso faz com que eles também tenham uma demanda de trabalho na velhice que impacta diretamente na frequência e no rendimento. E ainda tem aquelas outras questões de saúde, já foram três encaminhamentos para o oftalmologista neste ano e deve ter muito mais coisas aqui, mas a gente não consegue abraçar tudo.

As pessoas idosas que estudam na EJA da EMEF e participaram da pesquisa possuem 61 e 62 anos, não são aposentadas e ainda trabalham durante o dia. De modo que se assemelham o perfil dos "jovens-idosos" que possuem maior vigor físico e apresentam poucas perdas em decorrência do processo de envelhecimento. A aluna idosa de 61 anos é costureira e possui uma demanda intensa de trabalho que realiza em sua residência, levantando bem cedo para iniciar as atividades laborais que só são interrompidas às 18 horas, quando a aluna se arruma para ir à escola. Aos finais de semana, para ajudar a sua filha, ela se dedica a cuidar da neta de 3 anos, e por conta disso não encontra tempo para estudar o que aprende nas aulas ou fazer as lições passadas pelos professores.

A aluna comentou que o desejo de voltar a estudar existia há muito tempo, mas o seu marido a desestimulava a fazer a matrícula na EJA. Contudo, como seu marido precisou se matricular na EJA para tentar um emprego como corretor de seguros, a aluna idosa aproveitou a situação para se matricular junto com ele. Ela informou que ficou sabendo da EJA da EMEF por um vizinho e desde que começou a estudar se sentiu bem tratada por todos da escola e tem percebido alguns progressos na sua aprendizagem. Ela revelou não gostar da disciplina de Inglês por que não conhece nada, já que na sua época se aprendia Francês nas escolas. A aluna evidenciou que o seu objetivo é o de terminar o "Ginásio" e que depois não sabe se continuará na EJA de Ensino Médio. Ela pensa que será muito difícil, pois se sente responsável pela criação da sua neta e considera que a sua filha precisou deixar de fazer muitas atividades para cuidar da criança enquanto ela vinha estudar a noite na EJA.

O relato da aluna assemelha-se aos conhecidos casos da EJA em que pais, irmãos ou maridos impedem ou desestimulam o estudo das mulheres em diferentes épocas da vida. Além disso, é possível traçar alguns paralelos com os estudos de Bosi (2010), que comentou que os idosos das classes populares tendem a trabalhar e a manterem-se ocupados na maior parte do tempo não apenas para garantir sua subsistência, mas para se mostrarem ativos e úteis para as novas gerações, podendo chegar em situações que interromperem seus sonhos para vivenciar ou colaborar com a realização dos sonhos dos filhos e dos netos.

Já o aluno idoso de 62 anos de idade trabalhou a maior parte de sua vida laboral chefiando a sua própria agência de turismo e ao ser perguntado sobre os motivos que o levaram a se matricular na EJA, acabou por contar longamente sobre os motivos que o fizeram abandonar a escola no passado. Num primeiro momento, ele explicou que sempre estudou em escola particular, mas que não dava valor aos estudos na época e que sempre se envolvia nas bagunças com os amigos. Ainda muito novo começou a trabalhar, se casou e conseguiu crescer de cargo rapidamente nas empresas em que trabalhava, de modo que não via por que concluir a escola.

Por diversas vezes, este educando idoso fez críticas aos conteúdos escolares que ele julgava ter pouca utilidade na vida de uma pessoa e reforçava que nunca precisou dos mesmos para aumentar o seu patrimônio financeiro. Pontuou que certos conteúdos de matemática que o Governo determina que sejam ensinados na escola só teriam utilidade para uma pessoa que fosse trabalhar como químico ou em profissões correlatas. E sobre a sua área de trabalho, ele comentou que não contrataria alguém

formado numa Faculdade de Turismo para a sua agência por que estas pessoas só têm a teoria e não sabem nada sobre a prática.

Contudo, conforme a entrevista se alongava o aluno idoso passou a falar da sua relação com as disciplinas que considerava mais complicadas e acabou por contar uma segunda versão dos motivos que o levaram à evasão escolar. Por esta fala do educando pode-se perceber que a sua relação com a escola e com os conteúdos escolares está muito mais vinculada a um trauma que teve com uma professora de Matemática do que com a pouca utilidade da mesma:

Agora a matemática... Desculpa, mas eu sempre fui ruim desde pequeno mesmo. Eu tinha o trauma de uma professora chamada [nome da professora]. Ela era japonesa e eu cresci com aquilo... Foi isso que me levou a sair da escola, inclusive. Foi por causa dela, entendeu? Ela era terrível. [...] Ela não gostava de mim e você sabe quando uma pessoa não gosta de você. Você já estudou e sabe disso. Tem professor que te marca e ela me marcou, entendeu? Ela me marcou e era muito ruim comigo, e como eu já era um cara que tinha uma opinião forte... Eu nem escutei a minha mãe. Ela não queria que eu saísse da escola, mas eu saí e foi isso o que aconteceu.

Após a revelação do trauma vivido no processo de escolarização, o aluno idoso explicou que voltou a estudar, pois estava tratando de uma possibilidade de emprego na área de vendas com pessoas de outros países e gostaria de melhorar o seu nível educacional.

4.2.4. O CIEJA Ermelino Matarazzo

O CIEJA é um centro exclusivo de EJA ofertado em dezesseis unidades escolares situadas nas regiões periféricas do município, a exceção da unidade Cambuci que está localizada no centro da cidade. A história desta forma de atendimento da EJA remete ao início da década de 1990, quando o Centro Municipal de Ensino Supletivo (CEMES) foi criado pelo Decreto nº 33.894 de 16/12/1993. Este projeto pedagógico experimental visava flexibilizar o horário e frequência diária da EJA escolar e adaptar a metodologia e o conteúdo ao ritmo de aprendizagem dos educados. A proposta teve continuidade e, uma década depois, foi reorganizada pelo Decreto 43.052 de 04/04/2003, passando a se intitular CIEJA e sendo estruturada em um atendimento presencial e ofertada em oito semestres divididos em quatro módulos; os educandos passaram a ter a opção de se matricular em um dos seis horários de aula (em jornadas diárias de 2:15h) distribuídos em três períodos.

Anos depois, o Parecer do Conselho Municipal de Educação (CME) 151/2009 transformou o CIEJA numa modalidade de ensino, deixando de passar por processos periódicos de avaliação e autorização do CME e garantindo a regulamentação própria de carga horária, matriz curricular, avaliação e certificação. A continuidade do programa sem o receio das avaliações periódica impulsionou o trabalho das unidades e, em 2019, o DIEJA passou a organizar encontros mensais entre as equipes gestoras dos 16 CIEJAs do município e organizou o 1º Seminário de Práticas do CIEJA. No ano seguinte, o esforço coletivo da Coordenadoria Pedagógica (COPED), do DIEJA e das equipes dos CIEJAs resultou numa publicação intitulada "CIEJAs da Cidade de São Paulo: identidades, culturas e histórias", pela qual foi possível conhecer mais sobre a trajetória, as concepções e metodologias do CIEJA de Ermelino Matarazzo.

Historicamente, esta foi a primeira unidade do CEMES criada na cidade de São Paulo, em 1994, e está localizada no bairro Jardim Matarazzo, mais precisamente na Avenida Paranaguá, nº 1954, no primeiro arruamento do distrito feito na região dos "loteamentos antigos", cerca de 450 metros da estação Comendador Ermelino e da avenida Assis Ribeiro. Segundo as informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, o prédio no qual o CIEJA Ermelino Matarazzo está instalado possui quatro pavimentos e foi alugado pela rede municipal. Por ser originalmente um prédio comercial foram necessárias algumas adaptações estruturais internas para a divisão das salas de aula que possuem dimensões irregulares e comportam de 15 a 20 alunos. Externamente, a fachada do CIEJA demonstra que o prédio difere bastante da arquitetura de uma escola e assemelha-se mais a um estabelecimento comercial:

Fotografia 10 - Fachada do CIEJA Ermelino Matarazzo



Fonte: Produção do Pesquisador

Segundo a publicação da equipe gestora no registro histórico dos 16 CIEJAS, a unidade de Ermelino Matarazzo pautava-se pelos princípios freireanos e organizava suas atividades didáticas a partir do conhecimento prévio dos alunos, buscando contextualizar a realidade vivida em busca da aprendizagem significativa. Entretanto, a grande ruptura metodológica de trabalho deste CIEJA ocorreu em 2014, quando a equipe gestora se inspirou na Escola da Ponte, de Vila das Aves em Portugal, e nas EMEF Amorim Lima e EMEF Campos Salles para derrubar as paredes das salas de aula e propor uma perspectiva interdisciplinar e multisseriada, com cinco turmas diferentes em dois salões.

O relato da equipe ressalta que foi preciso superar as resistências de alunos e professores que haviam incorporado a organização seriada e disciplinar do ensino e reorganizar a forma de atribuição das aulas dos professores dos 3º e 4º módulos, de modo que o texto evidencia que fora mais difícil ruir com as paredes internas das pessoas para compreender a nova proposta do que com as paredes físicas do prédio. A resignificação do espaço pedagógico como um espaço de experimentação no intuito de superar o formato escolar do CIEJA Ermelino Matarazzo também teve com inspiração a unidade do CIEJA de Campo Limpo, na periferia da zona sul da cidade, uma casa composta por salas de aulas com grandes mesas que favoreçam o trabalho de pesquisa interdisciplinar dos conhecimentos de maneira coletiva e participativa.

Segundo os dados abertos da rede municipal, das 43 matrículas de alunos idosos do CIEJA Ermelino Matarazzo registradas em 2021, 33 delas são de alunos com idades

entre 60 e 69, outras 9 de alunos idosos entre 70 e 79 anos, e apenas uma das matriculadas tinha 80 anos. Destaca-se que 79% das matrículas são de mulheres e 21% de homens, e que 55,7% dos matriculados são negros, sendo 41,8% pardos e 13,9% pretos; restando 39% das matrículas que são de pessoas brancas e mais 4,6% das matrículas de pessoas que optaram por não se autodeclarar.

A pesquisa empírica realizada no CIEJA Ermelino Matarazzo consistiu na leitura do PPP e nas entrevistas semiestruturadas realizadas com a Diretora, com uma das Coordenadoras, com um grupo de cinco Professores e mais três Estudantes com mais de 60 anos, sendo um idoso e uma idosa que estudam no período da manhã e outra idosa que estuda à noite.

A Diretora do CIEJA possui dezesseis anos de experiência na gestão da unidade atuando nos primeiros cinco anos como Coordenadora Pedagógica para depois assumir como Diretora Escolar. Um dos primeiros assuntos abordados na entrevista foi sobre o retrospecto de matrículas na unidade e os impactos gerados pela pandemia na evasão dos alunos. A Diretora afirmou que tem observado com preocupação a queda das matrículas na unidade, algo que está para além da flutuação normal da frequência/ausência dos alunos da EJA ao longo do ano letivo. A lista de espera por vagas no CIEJA que costumava ser extensa apresentou uma diminuição considerável e, segundo a Diretora, os gestores dos outros CIEJA da cidade disseram que estão passando pela mesma situação.

Durante a pandemia da Covid 19 a equipe do CIEJA manteve contato com os alunos por meio do Whatsapp e do Google Sala de Aula, e a forma de cadastro de novos alunos foi por meio do Google Forms. Já a busca ativa foi intensificada com a aprovação da Recomendação do Conselho Municipal da Educação nº 07/2021, que dispõe sobre a Busca Ativa Escolar. Assim, toda vez que um estudante acumulava três faltas consecutivas era feito o contato telefônico para saber os motivos da ausência e para que este sistema de monitoramento ocorresse foi imprescindível o apoio das mães de alunos contratadas pela rede municipal, tal como a Diretora explica neste trecho da entrevista:

hoje nós temos duas Mães Guardiãs que foram contratadas pela prefeitura, que são as mães daquele programa de mães para o trabalho, elas foram contratadas inicialmente para ajudar nas questões de higienização e no início desse ano elas foram transformadas em ABAES, que são Agentes de Busca Ativa Escolar. Elas fazem esse acompanhamento e aqui na nossa escola [informatizamos] o diário de classe, durante a pandemia a gente

passou a usar o Drive dos documentos, então a frequência e o diário de classe do professor ficam num Drive, e a gente criou uma pasta que elas têm o acesso para elas irem acompanhando essa frequência e aí toda semana elas vão ligando, perguntando por que não está vindo, o que está acontecendo.

Após a pandemia o processo de busca ativa continuou a ser realizado com a mesma intensidade e quando a pessoa matriculada como estudante do CIEJA não responde os chamados das ABAES e fica mais de quinze dias sem justificar as suas ausências ela perde a vaga que é disponibilizada para outra pessoa. A Diretora explicou que é muito comum que as pessoas que perdem as vagas reapareçam um pouco depois querendo retomá-las sob a justificativa de que precisaram se ausentar por motivos de trabalho, familiares ou até mesmo religiosos. Segundo a Diretora, algumas pessoas precisam "*se recolher para fazer ritos religiosos e ficam isoladas por 30, 40 dias, aí depois voltam e querem a vaga*". Para auxiliar os alunos com estas situações a Diretora montou uma lista interna na qual incluiu estes alunos com dificuldades específicas e tão logo surjam as vagas para os módulos que eles necessitam ela defere a matrícula.

Contudo, mesmo que as matrículas estejam abaixo da oferta máxima de 520 vagas permitidas a esta unidade, o CIEJA ainda conseguiu iniciar o ano de 2023 com 270 alunos, um número relevante se comparado com os 38 alunos da única sala da EJA da EMEF Rosângela Rodrigues Vieira. A Diretora destacou que a carga horária flexível de aulas presenciais com 2 horas e 15 minutos de duração e atividades complementares facultativas ainda é apontada pelos alunos como um diferencial para a realização da matrícula. Além disso, este CIEJA oferece quatro turnos de aula por dia: das 7h15 às 9h30 e das 9h45 às 12h no período da manhã; e das 17h45 às 20h e das 20h15 às 22h30 no período noturno. Os estudantes da EJA devem escolher um dos turnos e até podem frequentar um outro horário por um tempo determinado caso tenham impedimentos temporários no serviço e as justificativas devidamente documentadas sejam aceitas pela equipe gestora.

A Diretora considera que estas alternativas de horário acabam atraindo uma ampla diversidade de pessoas e tem sido cada vez mais frequente o aumento de estudantes imigrantes e transexuais. Segundo a mesma, por mais que não seja numa quantidade semelhante à do CIEJA Cambuci, a quantidade de alunos trans já é significativa se comparada às demais escolas do distrito de Ermelino Matarazzo. A Diretora explicou que em cada período há um perfil predominante de alunos, no horário noturno é perceptível a maior frequência dos alunos trabalhadores com idades entre 30 e

50 anos, numa imagem mais próxima ao perfil dos alunos da EJA Regular. Já no matutino é comum encontrar uma maior quantidade de adolescentes cumprindo medida socioeducativa em liberdade assistida, que possuem restrições para saídas externas no horário noturno; de pessoas com deficiência, que utilizam o Transporte Escolar Acessível que opera no período diurno; e de pessoas idosas, que evitam estudar a noite por conta do cansaço, da falta de segurança nas ruas e da redução da oferta de transporte público na cidade. Além disso, a Diretora destacou que "*muitas das senhorinhas cuidam dos netos*" e como eles também costumam ir para a escola no período da manhã elas podem frequentar a EJA com mais facilidade.

A estrutura curricular do CIEJA está organizada em quatro módulos, sendo que os módulos 1 e 2 correspondem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os módulos 3 e 4 aos Anos Finais. Nesse sentido, um dos questionamentos mais frequentes dos alunos idosos ressaltado pela Diretora refere-se à impossibilidade deles escolherem começar no CIEJA pela turma do primeiro módulo. Como muitos tiveram a trajetória escolar regular interrompida há décadas, ou frequentaram a outras salas de EJA de maneira pontual ou descontinuada, anseiam recomeçar do primeiro módulo pois julgam que já esqueceram das aprendizagens escolares anteriores. Contudo, a secretaria do CIEJA precisa consultar os registros escolares disponíveis destas pessoas para matriculá-los no módulo de acordo com os seus percursos anteriores.

A Diretora comentou que para conseguirem começar no CIEJA do primeiro módulo, alguns alunos dizem que nunca estudaram, ou que não lembram o nome da escola, ou ainda que a escola foi fechada. Mas quando o sistema detecta os registros escolares anteriores fica muito difícil de contornar a situação. Como não há um processo de reclassificação, os professores do CIEJA até buscam elaborar atividades específicas para os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos de cada módulo, mas segundo a Diretora os idosos "*se sentem constrangidos com isso, porque eles percebem que a atividade diferente é porque um sabe e o outro não, e isso constrange eles, aí eles acabam desistindo, e a gente fica caçando, tentando chamar de volta*".

Em algumas situações, a gestão do CIEJA leva os pedidos dos alunos para a DRE Penha, mas as análises dependem muito da forma como cada supervisor interpreta o CIEJA. Já houve casos em que uma Supervisora concordou que se fizesse a reclassificação e em outros isso não foi permitido, pois a trajetória escolar anterior do aluno deveria ser levada em consideração. Segundo a Diretora, como as legislações municipais que regulam o CIEJA não dão conta de todas as suas especificidades,

algumas questões que são características desta forma de atendimento da EJA não estão escritas em lugar nenhum e "geralmente os supervisores vão consultar as legislações da EMEF" para decidir, fazendo com que a equipe gestora do CIEJA tente ressaltar as especificidades da proposta para evitar que a sua estrutura fique engessada ou limitada. Um exemplo que a Diretora deu refere-se à quantidade mínima estipulada pela rede municipal de 35 alunos para abrir uma turma nova da EJA que é seguida pelas EMEF, mas que no caso do CIEJA não tem como ser levada a risca por que o prédio que abriga as instalações não foi projetado como uma escola e muitas salas tem um tamanho reduzido, sendo que algumas cabem 10 alunos, outras 15 e as maiores não comportam mais do que 20 pessoas, de modo que ela consegue negociar a abertura de turmas com quantidades bem menores.

Outra particularidade importante do funcionamento do CIEJA refere-se à equipe de professores e, por conta disso, foi importante entrevistar uma Coordenadora Pedagógica para compreender certas especificidades da composição e organização do grupo. A Coordenadora destacou que há uma busca para que todos os professores do CIEJA cumpram a JEIF e tenham os seus horários de formação coletiva vinculados a esta unidade. A mesma explicou que é possível ter professores que acumulam cargo em outras escolas, ou mesmo professores efetivos com jornada reduzida, mas busca-se sempre uma forma de viabilizar que este grupo minoritário de docentes participe das reuniões coletivas com a Coordenação Pedagógica.

Para atuar no CIEJA os professores da rede municipal com sede em alguma EMEF precisam aguardar a abertura do edital de vagas dos CIEJAS que é definido de acordo com as demandas de cada unidade. Os professores interessados devem passar por um processo seletivo no qual fazem uma prova, participam de entrevistas com a equipe gestora, entregam um projeto de trabalho no CIEJA e apresentam as suas pontuações internas na rede municipal. A equipe gestora do CIEJA e a Supervisora Escolar da DRE Penha analisam e classificam todos os candidatos e fazem as chamadas pela lista. Os Professores que ingressam no CIEJA continuam vinculados a sua EMEF de origem e são designados para atuar nesta forma de atendimento.

A Coordenadora explicou que este processo seletivo busca identificar professores da rede que tenham o perfil adequado para lecionar no CIEJA, diferentemente da EJA Regular de uma EMEF que tem no seu grupo de trabalho professores com maior pontuação interna, mas que nem sempre apresentam o perfil esperado, ou então professores contratados que não possuem jornada completa e

tampouco conseguirão dar continuidade ao trabalho no ano seguinte. O Professor designado para atuar no CIEJA é reavaliado pela equipe gestora ao final do ano letivo. Quando a avaliação é negativa, a gestão pode interromper o vínculo e o professor retorna para a sua escola de origem.

A respeito dos processos de formação continuada e de reuniões pedagógicas, a Coordenadora detalhou a rotina intensa de trabalho da equipe gestora e dos professores. Os gestores participam de reuniões mensais organizadas pela DIEJA, e dentre essas há regularmente um encontro dos gestores de todas unidades do CIEJA, e das reuniões formativas organizadas pela DRE Penha. Contudo, a carga de atividades estava demasiadamente elevada e foi necessário reduzir um pouco o número de encontros para que as gestões locais tivessem tempo de trabalhar as questões internas de suas unidades com a mesma profundidade.

Já as reuniões coletivas com os professores possuem uma carga de oito horas semanais que ocorrem às terças e quintas-feiras no período da tarde. Das 12h30 às 14h a Coordenadora atua apenas com os docentes que lecionam no horário da manhã, quando estudam os materiais de orientação da rede municipal e organizam os seus planos de ação. Das 14h às 16h os professores do horário noturno chegam ao CIEJA e se juntam ao grupo da manhã para receber as orientações e debater as questões coletivas da unidade. Ao término desta reunião, os docentes do período da manhã são dispensados e os do período da tarde cumprem o seu momento de estudo formativo das 16h às 17h30.

A Coordenadora também destacou que os professores submetem os seus projetos extracurriculares de temáticas variadas para os alunos que se interessem em participar no contraturno e que a gestão e os professores desenham projetos maiores para envolver todos do CIEJA, de modo a trabalhar temáticas específicas em cada bimestre. Outra particularidade é que a Coordenação auxilia os docentes que lecionam nos módulos 3 e 4 a fazerem a docência compartilhada e interdisciplinar, quando os professores são agrupados em trios para atuarem no salão maior.

Dos 21 professores, realizou-se um grupo focal com 5 docentes que atuam com as disciplinas de Língua Inglesa, Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Física. Três destes professores possuem mais de 20 anos de experiência e os outros dois possuem 13 anos. Já com relação ao tempo de experiência no CIEJA, quatro deles possuem entre 10 e 15 anos e apenas uma professora tem três anos de atuação na unidade. Três desses docentes já tinham atuado na EJA Regular das redes estadual e municipal antes de ingressar no CIEJA e dois ainda não haviam lecionado na unidade,

com destaque para a professora de Educação Física que justificou a falta de experiência anterior devido ao fato de que os alunos da EJA Regular são dispensados das aulas da sua disciplina.

Ao serem questionados sobre como foi o início do trabalho no CIEJA, um professor ressaltou que *"em relação ao alunado, é muito parecido o pessoal da EJA com o do CIEJA"*, mas que a *"proposta de trabalho é muito diferente, porque o CIEJA é especializado, realmente, no atendimento às pessoas que voltaram a estudar"*. Para este professor a diferença do modo de trabalho da EJA Regular da rede estadual ou municipal para o CIEJA é *"gritante"*. Os demais professores foram uníssonos em considerar que apesar de existirem de conflitos geracionais e de gênero na unidade, os mesmos são trabalhados coletivamente e de modo geral o ambiente é muito acolhedor e existe muito respeito entre todos.

Os professores ressaltam a proposta da docência compartilhada como um diferencial do trabalho do grupo que proporciona uma prática interdisciplinar autêntica e muitas trocas de saberes e experiências. A composição em trio permite um revezamento em que um professor conduza a aula e os outros dois atuem no atendimento individualizado das dúvidas ou das orientações aos pequenos grupos. Além disso, se um dos professores falta os outros dois dão continuidade ao trabalho sem que os alunos percam um dia de aula. Junto com isso, os estudantes são organizados em agrupamentos produtivos para acompanharem a parte mais explicativa das aulas e para debaterem os temas e exercícios das disciplinas coletivamente entre eles.

Neste grupo de professores estava o professor responsável pelo projeto de aulas preparatórias para o Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e outra professora que dá um curso de reforço de escrita e leitura, de modo que eles orientam os alunos a frequentarem um curso ou o outro de acordo com os seus níveis de saberes, ainda que estejam matriculados no mesmo módulo. Os outros professores também desenvolvem seus projetos extracurriculares de temáticas variadas de acordo com os domínios e saberes de interesse do professor, como no caso de um docente que participou do grupo focal e relatou que o seu curso no CIEJA está direcionado ao desenvolvimento da parte emocional e comportamental por meio da programação neurolinguística.

Com a colaboração da Coordenadora Pedagógica foi possível entrevistar uma aluna 70 anos e um aluno de 72 anos do período matutino, e uma aluna idosa do primeiro horário do noturno. As alunas moram nos bairros Jardim Belém e Parque

Boturussu no distrito de Ermelino Matarazzo e levam cerca de 15 e 20 minutos no trajeto de casa ao CIEJA por meio de transporte público, enquanto que o aluno reside no distrito da Vila Jacuí, território fronteiriço, e leva cerca de 15 minutos de carro para chegar ao CIEJA.

Ainda que não fosse uma pergunta do roteiro, a aluna de 70 anos enfatizou que teve os seus estudos interrompidos pelo irmão mais velho quando tinha 9 anos e morava na Bahia. Quando mudou-se para São Paulo chegou a frequentar a EJA de maneira descontinuada e em escolas diferentes, até conseguiu terminar o chamado primário, mas devido a uma mudança no horário do serviço não conseguia mais chegar para a primeira aula e acabou por interromper os estudos na 6ª série do Ensino Fundamental. Voltou para a EJA, décadas depois, para estudar junto com o filho, mas precisou parar novamente e só foi retornar em definitivo em 2022, quando se matriculou no CIEJA.

A aluna relatou ter excelente relacionamento com os professores e com os alunos, afirmando que nunca se sentiu discriminada. Ao longo da vida sempre carregou consigo o sonho de ser professora e de aprender a dirigir e ter a Carteira Nacional de Habilitação. De certa forma tem conseguido realizar o primeiro objetivo, pois como diz aprender rápido os conteúdos das aulas ela gosta de dar explicações tanto aos colegas de classe que sentam com ela nos agrupamentos produtivos quanto à sua neta de 10 anos.

A jornada diária de trabalho é intensa, pois acorda por volta das cinco da manhã para estudar e fazer os exercícios passados em sala pelos professores e depois se desloca até o CIEJA para entrar no segundo horário da manhã. Ao terminar as aulas ela almoça na escola e retorna para casa para complementar a renda trabalhando com costura e bordado, sem deixar de frequentar a igreja evangélica em alguns dias no período noturno. Para a aluna, esta rotina intensa e a participação no CIEJA foram imprescindíveis para que ela superasse o quadro depressivo de muitos anos em que se encontrava após perder três parentes num acidente automobilístico. Segundo a mesma, no CIEJA ela aprende muitas coisas e tem aberto a mente para novos conhecimentos, e os seus depoimentos demonstram que a frequência na EJA a estimula a não se retrair no seu lugar social (BOSI, 2010), afirmando que "*não dá para você ficar velha e ficar dentro de casa sem nada para fazer*".

O idoso de 72 anos relatou que interrompeu os estudos por conta do início precoce da vida laboral na adolescência e matrimonial no começo da idade adulta. Obteve uma ascensão na carreira na área de vendas e possui uma confortável condição financeira na aposentadoria, mas a não conclusão dos estudos ainda o incomodava. Até

que um dia foi ao culto na Igreja São Francisco de Assis e alguns professores e funcionários do CIEJA foram lá divulgar o período de matrículas e contextualizar a forma de atendimento. A esposa e as filhas deste idoso estavam presentes e logo o motivaram a ir conhecer e se matricular.

O receio inicial era o de estudar numa sala com alunos jovens, mas já foi superado e ele diz que possui boa relação com todos da sala, tanto que agora o que mais lhe causa preocupação são as aulas de Inglês. Ao longo do semestre descobriu-se "fanático por Matemática" e tem o sonho de seguir os estudos para fazer uma faculdade na área de exatas. Num dado momento da entrevista, o aluno idoso chegou a fazer uma reflexão sobre a sua satisfação em estudar e a visão utilitarista sobre a aprendizagem na velhice:

Se eu falar assim, uma pessoa a partir de 70 anos quer estudar para que? Não faria sentido. Mas eu acho que para quem quer aprender alguma coisa, quem quer aprimorar seu conhecimento, o estudo é a parte principal. E eu tenho sentido muito bem, estou me sentindo muito bem, à vontade. E estou gostando do que estou fazendo. E sem falar do carinho, do apoio que os professores e maioria de alunos também.

Além da satisfação pessoal com a percepção das próprias aprendizagens, o aluno relatou que estudar no CIEJA trouxe mudanças significativas para o seu convívio intergeracional:

Isso é bastante importante porque os alunos, as crianças, e os jovens de hoje têm um desenvolvimento muito grande e eu sentia dificuldade em dialogar com essas pessoas. Hoje já não estou sentindo tanto mais esse problema, essa retração. Você fica retraído quando você entra num grupo de pessoas que está bem avançado nas linguagens. Acho que isso deixa a gente um pouco afastado. Quando a gente vai interagindo, a gente vai se aproximando e aí passa a ser tudo normal.

Este depoimento demonstra que a intergeracionalidade presente nas turmas da EJA pode favorecer a melhora das relações intrafamiliares dos alunos idosos, algo que talvez não fosse estimulado em espaços de aprendizagem intrageracionais. Segundo Lima (2008, p. 44), essas melhoras possuem um resultado significativo, uma vez que a família "é grupo social primário, pois inclui membros de diversas faixas etárias" que acabam se relacionando e convivendo de múltiplas maneiras.

Já a terceira aluna entrevistada explicou que o retorno aos estudos está relacionado, principalmente, com a solidão que sentia ficando a maior parte do tempo em casa e que ao se matricular no CIEJA não tinha expectativas de passar de ano, mas

que iria às aulas pela diversão já que sempre foi acostumada com festas e grandes encontros com familiares e amigos. Os meses foram passando e ela se orgulha de ter "*passado com média 7,0*" e ter "*tirado 9,0 em Artes*". A disciplina de Inglês é a que menos gosta e a de Informática é a preferida, funcionando inclusive como a sua conexão com os alunos mais jovens que "*são os mais sabidos com o celular*" e ajudam constantemente na realização das atividades, chegando até a relatar que lhe "*dói muito não ficar com eles*" nas aulas ou nos fins de semana.

Inicialmente, a aluna de 81 anos revelou que sentia medo de ter a sua presença na sala questionada devido à idade, mas se sente muito respeitada por todos e é bastante elogiada pelos professores e pelas suas filhas. Costuma manter frequência constante e só falta no dia que tem dentista por que a consulta acaba às 18 horas. A este ponto, foi feito o questionamento do porquê ter optado pelo período noturno sendo que o CIEJA possui dois horários no matutino, e a aluna respondeu que pela manhã costuma passar em consultas e realizar exames médicos por conta de algumas questões de saúde do coração e que isso implicaria numa quantidade elevada de faltas, mas que no primeiro horário do noturno a aula não termina tão tarde e dá para voltar tranquila para casa. O que demonstra que apesar de o período matutino possuir mais idosos matriculados no CIEJA, têm alunos que ainda preferem o noturno, desde que as aulas comecem um pouco mais cedo e não terminem às 23 horas.

Durante a entrevista, a aluna relatou ser moradora antiga de Ermelino Matarazzo, vindo jovem do Estado da Bahia para São Paulo e morando com a família em casa de aluguel no bairro da Penha, para depois mudar-se para Ermelino Matarazzo na casa própria que seus irmãos compraram no "território das construtoras" (DANTAS, 2013), localizado próximo a Estrada de Rodagem Rio São Paulo que ligava São Miguel Paulista à Penha, "*na época em que só tinha matagal*" e que as pessoas "*compravam as casinhas da companhia que eram todas iguais e depois ia reformando*".

Neste período de estabelecimento da família em Ermelino Matarazzo a aluna idosa comentou que gostaria de voltar a estudar, uma vez que já havia interrompido os estudos por conta da distância de 5 quilômetros entre a sua casa e a unidade escolar mais próxima na zona rural do Estado da Bahia e dos percalços de fazer o trajeto montada num jumento. Contudo, os irmãos mais velhos não queriam que ela trabalhasse nas fábricas da região e conseguiram alocá-la como empregada doméstica "*em casa de família*" na cidade, trabalho que não pode conciliar com o estudo.

Essas dificuldades e a elevada satisfação de estar estudando no CIEJA levaram a aluna idosa a terminar a entrevista com a seguinte frase: "*Se Deus quiser e enquanto existir, eu estou aí. Já falei pro professor, nem que for com a bengalinha, mas eu venho aqui estudar*".

4.2.5. O MOVA

O MOVA é uma forma de atendimento da EJA cuja origem remete à gestão da ex-prefeita Luiza Erundina entre os anos de 1989 a 1992, que escolheu Paulo Freire para ser o secretário municipal da educação, cargo em que esteve entre 1989 até 1991, quando optou por deixar a pasta e veio a ser sucedido pelo filósofo Mário Sérgio Cortela que já fazia parte da equipe da Secretaria de Educação. A proposta trazida por Freire pautava-se em quatro pilares: a) Democratização da gestão; b) Acesso e permanência; c) Qualidade da educação; d) Educação de jovens e adultos. Nesse âmbito, o MOVA se constituiu como um projeto que contou com a participação direta de Freire em sua implementação e gestão inicial.

O MOVA-SP foi oficializado por meio do Decreto nº 28.302, de 21/11/1989, e logo em seu primeiro ano "implementou 626 núcleos de alfabetização em convênio com 56 movimentos populares, tendo formado 2.001 alfabetizadores e alfabetizado 12.185 pessoas" (GADOTTI, 2013, p. 27). A partir do legado de Paulo Freire o MOVA-SP buscou articular movimentos e lideranças populares com as diretorias regionais de ensino para difundir o seu atendimento em diversos territórios do município. As práticas do MOVA-SP inspiraram a criação do programa de EJA com abordagens semelhantes em diferentes cidades e estados do país nas décadas seguintes, alguns com nomes variados, criados por seus gestores locais, e outros que foram estabelecidos pelo Programa MOVA-Brasil, numa parceria do Instituto Paulo Freire e com as União dos Petroleiros.

Especificamente ao MOVA-SP, o mesmo teve sua existência continuada nas gestões dos prefeitos Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000), ainda que sofrendo algumas alterações no seu modo de funcionamento, como a visitas surpresas para a averiguação da quantidade de alunos frequentes como medida de controle da existência da turma. Na gestão de Marta Suplicy (2001-2004), o projeto MOVA voltou a receber um apoio maior e, no ano de 2005, o vereador Paulo Fiorilo elaborou o Projeto de Lei nº 110/05 que visava "instituir o programa Movimento de Alfabetização

de Jovens e Adultos do Município de São Paulo - MOVA/SP, junto à Secretaria Municipal de Educação". O projeto foi aprovado e transformou-se na Lei Municipal 14.058 de 10/10/2005, durante a gestão de José Serra (2005-2006), e incorporou o MOVA na estrutura da EJA municipal, na qual já estavam alocados os CEMES (que passaram a ser denominados CIEJA) e as EMEFs que ofertavam a EJA. Ao longo das décadas de 2000 e 2010, o MOVA continuou realizando as suas ações em diferentes distritos periféricos, independentemente das variadas gestões que ocuparam a prefeitura.

Em 2021, no distrito de Ermelino Matarazzo 5 unidades do MOVA realizaram suas atividades registrando um total de 93 matrículas, das quais 46 foram de pessoas idosas. Diferentemente da EMEF e do CIEJA, a maior parte dos idosos matriculados no MOVA possuem idade mais avançada. Do total de matrículas, 28% correspondiam aos alunos com idades entre 60 e 69 anos, 47,8% aos idosos entre 70 e 79 anos, 19,5% aos idosos entre 80 e 89, e apenas uma matrícula referia-se a uma aluna de 92 anos, a mais velha de todo o distrito, correspondendo a 2% das matrículas dos idosos do MOVA.

As salas do MOVA em Ermelino Matarazzo são organizadas por associações sociais que desenvolvem ações na área da educação e supervisionadas pela DRE Penha. Em 2021, três associações empreenderam salas de MOVA: O Centro Educacional da Zona Leste com duas salas, a CEDUCASTI com duas salas, e a Sociedade dos Amigos do Jardim Verônia com uma sala. Estas instituições identificam locais da cidade que necessitem do MOVA, negociam a utilização de espaços de centros comunitários, instituições religiosas, de núcleos de convivência do idoso e selecionam, preferencialmente, educadores dessas regiões para atuar na docência. As instituições também são responsáveis por divulgar o MOVA e levantar uma lista de pessoas interessadas em participar. As atividades ocorrem de segunda a quinta-feira e na sexta-feira os educadores passam por reuniões com os dirigentes das associações responsáveis e pela formação continuada ofertada pela DRE responsável pelo território.

4.2.5.1. O MOVA do Centro de Educação da Zona Leste

A unidade do MOVA escolhida para esta pesquisa existe desde 2004, é gerida pela entidade Centro de Educação da Zona Leste e suas aulas são realizadas numa sala cedida pelo Núcleo de Convivência de Idosos (NCI) Tereza Burgolin. O NCI é uma ação da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento estabelecida em todas as regiões do município e busca ofertar atividades socioeducativas e prestar atendimento

domiciliar à população idosa. Os espaços do NCI funcionam de segunda a sexta das 8h às 18h e a aula do MOVA nestas dependências ocorre das 13h30 às 16h. Este NCI está situado a poucos metros da Paróquia São Francisco de Assis e foi fruto de uma das batalhas do Pe. Ticão, que criou um grupo para a terceira idade no ano de 1983 em que os encontros eram realizados nas dependências da Paróquia.

Conforme o grupo de participantes idosos aumentava surgiu a necessidade de buscar um espaço próprio para ampliar a agenda de atividades e a quantidade de pessoas. Houve a negociação para a obtenção do atual terreno do NCI e a própria população local participou da construção de alvenaria da casa que passou a funcionar em 1997. O espaço recebeu o nome de Casa Tereza Burgolin em homenagem a uma moradora benemérita de Ermelino Matarazzo e anos depois passou a funcionar sob responsabilidade do NCI. Segundo o coordenador do Centro de Educação da Zona Leste, alguns alunos do MOVA participam das ações do NCI e vice-versa, mas isso não é algo obrigatório para frequentar as atividades desta unidade do MOVA, que apesar ser formada, predominantemente, por pessoas idosas, possui 3 alunos matriculados com menos de 60 anos.

Fotografia 11 - Fachada do NCI Tereza Burgolin



Fonte: Portal Casa Tereza Burgolin (s/d)

Durante a entrevista com o Coordenador responsável pelo Centro de Educação da Zona Leste foi possível conhecer a sua trajetória como ativista comunitário em

movimentos populares por moradia, educação, saúde e cultura na região de Ermelino Matarazzo desde a década de 1970. Trabalhou ativamente na "área das ocupações" (DANTAS, 2013) do distrito colaborando com as iniciativas coordenadas pelo Bispo Dom Angélico e pelo Padre Ticão. Estas experiências o levaram a se interessar pela proposta de implementação do MOVA na gestão municipal de Luiza Erundina, destacando na entrevista que ainda se emociona ao lembrar dos encontros coordenados por Paulo Freire na região da Avenida Paulista para tratar da EJA do município e do seu início como Coordenador de entidade executora do MOVA na zona leste.

Ele salientou que a existência do MOVA nestes anos sempre aconteceu por meio de muita luta em prol da educação popular nas periferias e que, dependendo da gestão municipal, o movimento precisava superar mais desafios institucionais para continuar existindo, citando como exemplo o período de forte contenção de recursos sob a gestão municipal de Paulo Maluf. Além disso, o Coordenador também comentou sobre as dificuldades enfrentadas durante o período da Pandemia, já que o MOVA "*não tinha condições tecnológicas para trabalhar à distância*" como as escolas, fazendo com que a gestão municipal interrompesse o pagamento dos Educadores e dos Coordenadores, de modo a sinalizar o encerramento do programa.

Para superar esta decisão, os Coordenadores e os Gestores do MOVA buscaram os alunos que possuísem recursos tecnológicos mínimos para retomar as atividades educacionais para demonstrar que o movimento teria condições de continuar. Com o apoio de vereadores, lideranças populares e advogados, a Coordenação Geral do MOVA conversou com a SME, com o Prefeito e com a Câmara Municipal para defender a continuidade do trabalho, saindo-se vitoriosa com a aprovação da Lei Municipal nº 17405, de 20 de junho de 2020, que garantiu "o pagamento do auxílio financeiro às entidades executoras do MOVA" durante o período pandêmico e determinou a compensação retroativa dos gastos das entidades desde a interrupção das atividades até a aprovação da lei.

O Coordenador comentou que com o retorno às atividades presenciais os Supervisores de Ensino voltaram a realizar as visitas surpresas nas quais se faz a contagem da quantidade de educandos naquele dia e, se o número for inferior a dez pessoas, o educador responsável pela sala recebe o parecer desfavorável no relatório de acompanhamento e não ganha o ordenado do mês, ainda que tenha trabalhado todos os dias. A sanção também envolve um desconto no repasse da prefeitura para a entidade executora e para verba específica do lanche dos alunos. O Coordenador explicou que

essa abordagem faz parte do MOVA há muitas décadas e ele procura orientar os Educadores a acolher e acompanhar os educados cotidianamente, buscando identificar os problemas de cada um para se antecipar e tentar reverter as possíveis evasões.

Para a criação de salas novas as entidades precisam apresentar uma lista de vinte pessoas interessadas e após a pandemia tem sido necessário garantir certas especificações estruturais do espaço onde as atividades serão realizadas. Uma abordagem da rede municipal que tem incomodado o Coordenador, que possui 16 salas do MOVA em funcionamento e não está conseguindo abrir duas novas salas pela falta de "*extintores de incêndio*" e de demais equipamentos de segurança no local das aulas.

O Coordenador considerou que as atividades formativas propostas mensalmente pela DRE Penha são produtivas e auxiliam no trabalho dos educadores, mas quando ele percebe que a abordagem proposta está divergindo dos princípios norteadores e dos processos de luta do MOVA, procura conversar com a equipe da DRE para relatar o descontentamento e propor formas de alinhamento. Segundo o Coordenador, na cidade de São Paulo há o Fórum Regional e o Fórum Municipal do MOVA em que as lideranças do movimento e os gestores das entidades debatem as suas ações e estabelecem as orientações que devem ser encaminhadas aos educadores, algo que ele faz questão de realizar nas suas reuniões semanais para reforçar a independência e a autonomia do movimento frente às tentativas da rede de tratar o MOVA como se fosse uma escola.

O grupo focal com os educadores foi realizado na sede do Centro de Educação da Zona Leste, situada em Ermelino Matarazzo, no horário da reunião coletiva de uma sexta-feira, e quatro educadores participaram da atividade. A educadora responsável pela sala do MOVA que ocorre no NCI Tereza Burgolin esteve presente e comentou que leciona há um ano no MOVA, desde que a sua cunhada deixou o movimento e a indicou para dar continuidade à turma. Além dela também participaram, uma educadora que está há 16 anos no MOVA e outros dois educadores que ainda vão completar o primeiro ano de experiência, com destaque para um educador boliviano que havia sido educando de uma turma MOVA na altura em que se mudou para o Brasil e não encontrou nenhuma instituição pública em que pudesse aprender a Língua Portuguesa de forma gratuita na região que morava. Depois de estudar dois anos no MOVA ele prestou os exames do ENCCEJA, conseguiu a certificação da escolarização básica no Brasil e pediu ao Coordenador do Centro Educacional da Zona Leste para lecionar em uma sala do MOVA.

Os quatro educadores confirmaram a predominância de pessoas idosas em suas salas e disseram que os mais jovens são acolhidos pela turma, sem qualquer registro de conflitos entre eles. A experiência tem sido muito agradável e os alunos idosos costumam trazer matérias jornalísticas e sugestões de temas de aula que, normalmente, são aproveitadas pelos educadores. Segundo os participantes, estes idosos são unânimes em dizer que estão no MOVA por que querem aprender a ler a Bíblia para aumentar o nível de participação na Igreja, seja a católica ou evangélica. Há também o caso dos educandos que querem dominar a leitura e a escrita para não ter que assinar os documentos com o dedo e para não ter que pedir ajuda com o preenchimento dos questionários da UBS. Além desses motivos, como os educandos idosos costumam morar sozinhos, os educadores acreditam que muitos buscam o MOVA para fins de socialização.

Quando questionados sobre as formações da DRE Penha, os educadores até as avaliaram positivamente, mas demonstraram constrangimento ao falar e foram evasivos nas respostas, levando o pesquisador a entender que este receio seja em decorrência do fato de serem vistoriados mensalmente pelos Supervisores de ensino. Diferentemente, quando perguntados sobre as formações do Coordenador do Centro Educacional da Zona Leste o grupo retomou a forma de interação inicial com o pesquisador e enfatizou que as trocas de experiências, as orientações do Coordenador e os estudos de situações-problema durante as reuniões são ações significativas que os auxiliam em sala de aula.

Os três educandos idosos do MOVA entrevistados na pesquisa possuem 71, 78 e 81 anos de idade e residem em Ermelino Matarazzo há mais de 40 anos. O educando mais velho veio de Alagoas para São Paulo para trabalhar como torneiro mecânico, função que já exercia em usinas de cana de açúcar no Nordeste. Como já possuía experiência ele relatou que era muito fácil conseguir emprego nas indústrias de Ermelino Matarazzo, tendo atuado na Celosul, da família Matarazzo, e na Cisper, próxima a USP Leste.

A sua busca pelo MOVA foi para melhorar o seu domínio da leitura e escrita e considera o ambiente da sala muito prazeroso e produtivo. Apesar da aula começar às 13h30, ele costuma sair cedo de casa para ir até a Igreja São Francisco de Assis e ficar por lá boa parte da manhã, depois dirige-se ao NCI Tereza Burgolin para fazer atividades físicas de fortalecimento muscular e, quando termina, sobe as escadas que dão acesso à sala do MOVA e aguarda a educadora e os educandos chegarem. Segundo ele, o que mais mudou em sua vida desde que entrou no MOVA é que não costuma

mais ir em bailes dançantes como antes, pois prefere ficar em casa estudando a Bíblia que comprou para praticar a leitura e não esquecer o que aprende nas aulas.

Já a idosa de 78 anos é nascida em Minas Gerais e morou na Bahia antes de vir para São Paulo. Ela contou que morava na área rural e naquele contexto só os ricos iam estudar enquanto as crianças pobres iam trabalhar na roça, o que era o seu caso. O início da vida em São Paulo foi voltado ao trabalho como faxineira e como gari e a preocupação em pagar o aluguel e criar os filhos não a fazia pensar nos estudos. Após a morte do marido, já na velhice, sentiu-se motivada a voltar a estudar, pois tinha muita vergonha de assinar com o dedo e já estava cansada de pegar o ônibus errado tantas vezes na vida.

Ela conta que chegou ao MOVA sem saber ler e escrever e tampouco conhecia o som das letras, a única coisa que conseguia era copiar. Depois de dois anos frequentando as aulas ela considera que evoluiu significativamente e já assina o próprio nome sempre que precisa. Garante que só não aprendeu mais coisas das aulas por que já está muito velha e que o seu maior obstáculo é percurso de casa até o MOVA, já que possui problemas de visão e de pressão alta, já tendo desmaiado sozinha na rua algumas vezes. E quanto à relação com os demais educandos, a idosa afirma que é muito saudável e que todos se respeitam, ressaltando que se não fosse assim ela já teria deixado de frequentar as aulas do MOVA.

A terceira idosa entrevistada reside próximo ao NCI Tereza Burgolin e, como o aluno idoso de 81 anos, frequenta as atividades de fortalecimento físico antes das aulas do MOVA. Ela contou que estas atividades aliviam as dores de um problema crônico que possui no joelho que, por vezes, a impede de sair de casa. O seu marido a ajuda dando apoio na caminhada de ida e volta até o NCI, mesmo não sendo educando da turma. Apesar de chegar ao MOVA com muitas dores, a idosa destacou que quando começa a se concentrar nas atividades da aula esquece os incômodos físicos e o clima amigável com os educandos da turma faz com que ela se sintam bem e dê muitas risadas, melhorando a sua sensação de bem estar.

A aluna explicou que procurou o MOVA para ter mais autonomia no dia-a-dia e já tem percebido mudanças por conta das aprendizagens. Atualmente se sente mais segura para identificar os preços dos produtos do mercado e analisar as suas validades. Além disso, ela comentou que conhece idosos que possuem Alzheimer e está muito receosa de desenvolver a doença com os passar dos anos, de modo que ela considera que o estudo pode lhe ajudar a combater o aparecimento da demência. A sua rotina

domiciliar também mudou a partir das aprendizagens no MOVA, pois agora faz leituras da Bíblia pela manhã e quando volta das aulas costuma fazer exercícios de caça palavras. Quando perguntada se seguiria para alguma escola de EJA para concluir o Ensino Fundamental, a aluna afirmou que até tem vontade, mas as dores nas pernas são um impeditivo para se deslocar pelo bairro.

Durante a revisão sistemática realizada no segundo capítulo da tese foi levantada a dissertação de Carvalho (2017) que estudou a trajetória de vida social e escolar de idosos do MOVA do município de Embu das Artes, localizado na zona sudoeste da região metropolitana de São Paulo. A comparação de algumas características dos idosos do MOVA desta pesquisa com os da pesquisa de Carvalho (2017) demonstra similaridades, como o fato de serem migrantes nordestinos e de Minas Gerais que vieram para São Paulo entre as décadas 1960 e 1980, buscando uma vida melhor. A trajetória escolar interrompida na infância, quando moravam em regiões rurais também é uma constante e nas duas realidades foi possível perceber que os estudantes consideram que as aulas possuem um caráter terapêutico e de socialização. Como diferenças, salienta-se que o idosos do MOVA de Ermelino Matarazzo eram todos aposentados e tinham como principal motivação para estudar no MOVA o domínio da leitura para melhor compreensão e participação na vida religiosa.

4.3. NOTAS SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES E DOS PARTICIPANTES

A partir da caracterização das unidades e da apresentação dos participantes da pesquisa foi possível constatar que a EJA em Ermelino Matarazzo vem apresentando uma redução significativa de matrículas que ocasiona no fechamento de salas e até na interrupção da oferta da EJA em escolas da rede estadual. A redução da oferta da EJA no distrito resulta em um desajuste entre os números expressivos da demanda potencial e os números em constante diminuição da demanda manifesta. Algo que se acentuou durante a Pandemia e que não se recuperou como esperado pelos gestores após a flexibilização e o término do isolamento social.

Notou-se também que os modos de gestão da EJA nas redes estadual e municipal são distintos, pois enquanto na rede estadual a percepção é de que as pessoas jovens são o público alvo de uma modalidade de educação que está para se encerrar, na rede municipal percebe-se um esforço maior para identificar e atender as demandas e necessidades dos alunos com a oferta de diferentes formas de atendimento com horários

e modelos educacionais variados. Estas diferenças foram evidenciadas nas falas dos Supervisores de ensino, podendo-se notar preocupações distintas a respeito das atribuições do cargo, uma vez que o Supervisor da rede estadual explicou que a sua função é a de fiscalizar e corrigir erros de funcionamento da escola e de sua direção, sem dimensionar especificamente o seu papel com relação a EJA para além da abertura de turmas novas; enquanto que a Supervisora da rede municipal expressou maiores preocupações em reverter a evasão de alunos da modalidade e em reforçar o contexto de luta pela manutenção e melhoria da qualidade da EJA na escolas periféricas da rede municipal. Entretanto, essas considerações são apenas apontamentos percebidos pelo contraste entre as entrevistas e fogem dos objetivos do trabalho, cabendo a indicação para estudos posteriores com relação à temática.

Por fim, destaca-se pelas falas dos educandos de todas as unidades analisadas que as suas trajetórias recentes na EJA têm gerado um impacto positivo na satisfação pessoal e na qualidade de vida. Ainda que não seja o foco desta tese analisar em que medida e em quais indicadores ocorreu a melhoria da qualidade de vida, os depoimentos dos idosos da EJA Ermelino Matarazzo registram as suas autoavaliações de que os estudos colaboraram para a melhora do nível de saúde, participação social, autonomia e satisfação pessoal, aproximando dos resultados das constatações quantitativas das pesquisas realizadas nas UNATIS por Adamo *et. al.* (2017), Inouye *et. al.* (2017) e Martins, Casetto e Guerra (2019).

CAPÍTULO V - O ESTUDO COMPARATIVO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE ERMELINO MATARAZZO

5.1. O EIXO HORIZONTAL

Conforme se realizava a leitura analítica das entrevistas para codificar quais seriam as evidências compatíveis com o Eixo Horizontal de comparação, foi possível identificar duas categorias temáticas maiores que foram recorrentes nos textos transcritos dos entrevistados das unidades educacionais analisadas: as concepções gerontológicas e as concepções e teorias educacionais. Assim, a sequência desta parte do capítulo consiste em apresentar as duas categorias, e as suas subcategorias, de modo a comparar as perspectivas dos participantes de cada unidade para evidenciar as similaridades e as diferenças entre os centros educacionais, bem como para analisar e interpretar as situações verificadas no campo empírico com o apoio da fundamentação teórica explorada nos capítulos anteriores.

5.1.1. As concepções gerontológicas e interações geracionais

A categoria intitulada concepções gerontológicas e interações geracionais foi nomeada desta forma, pois busca agrupar as evidências das entrevistas que revelam as formas como as teorias gerontológicas têm sido abordadas na EJA; as visões que as equipes gestoras e os professores têm dos alunos idosos de suas unidades; e as relações intergeracionais de cooperação e conflito mais frequentes entre os alunos.

A partir da análise das entrevistas foi possível perceber que as teorias da área da Gerontologia Social que se vinculam à Educação não são conhecidas pelas pessoas que atuam na EJA das unidades analisadas. Conceitos como Gerontologia Educacional (PETERSON, 1976; NERI; CACHIONI, 2004), Educação Gerontológica (NERI; CACHIONI, 2004) e life-span (BALTES; SMITH, 2006) não foram citados ou referenciados, da mesma maneira que não foi feita nenhuma menção a qualquer autor da área da Gerontologia ou pesquisa acadêmica recente realizada neste espectro. No âmbito das legislações, os participantes demonstraram conhecimento das leis promulgadas da área da educação, mas tanto a Política Nacional do Idoso quanto o Estatuto da Pessoa Idosa não se fizeram presentes nos depoimentos. Além disso, os gestores e os

professores relataram que nunca tiveram qualquer tipo de formação continuada que contextualizasse o envelhecimento da população e tratasse da educação no envelhecimento e na velhice.

Na rede estadual, foi possível identificar que o Currículo Paulista, etapa Ensino Médio, até possui uma indicação para que se trabalhe com os alunos "o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso" (SÃO PAULO, 2020, p. 175) com base no Estatuto do Idoso e como um tema transversal na área das Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. Contudo, enquanto um tema para a formação para gestores e professores, tanto o Supervisor de Ensino da Leste 1 quanto o Coordenador Pedagógico da EE Ermelino Matarazzo disseram que nunca presenciaram alguma ação com este intuito. Quando perguntado se a SEDUC já havia encaminhado alguma orientação para o trabalho com os alunos idosos, o Supervisor evidenciou a prioridade concedida à população juvenil:

Na verdade, não. A secretaria, hoje, ela está bem atuante referente ao estilo de aluno que nós recebemos. Então, eu acredito que todas as orientações que acabam vindo para nós têm um fundamento já antecipado, já têm um olhar para o tipo de alunos que nós temos. Porque, como eu te falei, o Estado já tem um perfil de alunos que dificilmente foge.

E ao ser indagado se o tema do envelhecimento e da velhice da população já havia sido abordado na formação dada pelo PEC da Diretoria de Ensino, o Coordenador Pedagógico respondeu da seguinte maneira:

Nunca, infelizmente não. Seria um tema muito interessante de ser abordado, acredito eu, porque todos nós vamos chegar lá um dia. Então eu creio que seja um tema interessante de poder ser abordado com os estudantes de um modo geral. Mas, infelizmente, esse tema nunca foi colocado em pauta.

Comparativamente à Rede Municipal, o Currículo da Cidade para EJA, assinala a presença dos idosos nesta modalidade de educação ao identificar o perfil dos alunos da rede e conceitua a velhice como uma categoria social, fundamentando-se no trabalho de Eclea Bosi (2010, p. 73). Entretanto, estas abordagens não se fazem presentes nas formações que as equipes gestoras e os professores recebem. A Supervisora da DRE Penha comentou que estes temas não foram tratados em 2022, e nem na primeira metade de 2023. Por sua vez, quando questionada, a Coordenadora Pedagógica do CIEJA explicou que nunca houve uma formação com este tema em específico, mas que

nas reuniões com os professores já aconteceu de debaterem dificuldades motoras e visuais dos alunos idosos.

Já com relação às visões que a equipe gestora e os professores têm dos alunos idosos que frequentam as unidades, percebeu-se dois tipos de análise destes estudantes, uma de natureza quantitativa, com relação às alterações na amostragem deste grupo etário das salas de aula da EJA ao longo dos últimos anos, e outra de natureza qualitativa, a respeito das características estudantis destes idosos e as suas interações com os professores e com os demais alunos.

Em específico às percepções da quantidade de idosos na EJA ao longo dos últimos anos na rede estadual e na EE Ermelino Matarazzo, os participantes ressaltaram, por diversas vezes nas entrevistas, que estes alunos remetem ao um público alvo histórico da EJA. Segundo a análise da Diretora da EE Ermelino Matarazzo, "*Antigamente o EJA era mais senhor e senhoras, era como o pessoal fala, os tiozinhos. Hoje não, o perfil do EJA mudou e a maioria são os jovens que a educação não conseguiu formar*". Em sentido semelhante ao da direção, o Supervisor de Ensino afirmou que,

Antigamente, a EJA era voltada, realmente, para aqueles que nunca estudaram. Ou para aqueles que eram senhores de idade. A EJA, nos últimos 10 anos para cá, de 2010, é a EJA que atende uma molecada de 20, 23, 24, 25 anos. Molecada, por quê? Se você parar para pensar tínhamos a EJA na década de 90 e nesses 30 anos de transformação o que será que ocorreu? Sendo que nós temos uma progressão continuada, sendo que nós temos a escola do Estado hoje, oferta vaga, oferta educação, de qualidade.

Nota-se nesta análise, que para o Supervisor a quantidade de alunos idosos vem caindo por conta da progressão continuada e da melhoria da qualidade da oferta da escola estadual. Entretanto, o mesmo não considera a baixíssima taxa de cobertura escolar das pessoas idosas que não terminaram o Ensino Fundamental e Médio no distrito de Ermelino Matarazzo.

Na rede municipal, as equipes gestoras e os professores da EMEF e do CIEJA detalharam a mesma situação de redução de pessoas idosas na EJA ao longo dos últimos dez anos, tal como pode ser observado neste trecho da entrevista da Diretora do CIEJA que acabou por sintetizar outros depoimentos semelhantes coletados de pessoas da rede municipal:

Eu percebo que o perfil e a característica das turmas vem mudando ao longo desse tempo todo que eu estou aqui. Quando eu cheguei

realmente o perfil dos alunos eram alunos mais idosos. Mas eu percebo que a EJA vem rejuvenescendo muito nos últimos anos. Não sei se seria essa a palavra. Até brinquei com a [nome da Coordenadora Pedagógica] ontem, não sei se estou criando uma palavra, mas é isso que eu percebo. Porque tem muitos jovens que estão sendo excluídos da escola e não concluíram o ensino fundamental e depois vêm procurar a EJA para dar continuidade.

Entretanto, apesar de notar a redução da idade média dos alunos da EJA, a Diretora do CIEJA não associou esta mudança no perfil dos estudantes e a queda do número de matrículas aos efeitos da progressão continuada e às políticas de aumento da certificação dos alunos. Para ela, as pessoas que conformam a demanda potencial da EJA "estão no bairro da escola", mas muitas acabam perdendo as informações sobre as matrículas, ou estão imersas em outras questões da vida, como as demandas de trabalho ou familiares.

Algo que chamou a atenção do investigador sobre as visões dos gestores e professores foi a respeito das datas estabelecidas pelos mesmos para indicar a mudança de perfil dos estudantes da EJA. Em praticamente todos os relatos, os participantes indicaram que o período de virada aconteceu entre os anos 2010 e 2014. Contudo, a referência acadêmica conhecida pelo pesquisador que trata da "juvenilização da clientela" da EJA foi publicada uma década antes, por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), na qual os autores buscaram evidenciar o "mecanismo de aceleração de estudos" que passava a influenciar as dinâmicas desta modalidade de educação desde a década de 1980.

A coleta de dados realizada nesta investigação não dá suporte para afirmações que justifiquem essa diferença temporal entre a referência acadêmica e os relatos dos participantes, até por que isso nunca foi um foco da pesquisa, mas o cruzamento de dados da composição demográfica e do acesso à escolarização nas regiões centrais e periféricas da cidade de São Paulo, realizado no terceiro capítulo, ao menos levanta uma hipótese para futuros estudos de que as "topografias do poder" (VAVRUS, 2015) e os diferentes estágios da transição demográfica observados numa mesma cidade podem antecipar ou retardar o surgimento de fenômenos educacionais em territórios diferentes.

Outra variável que pode ser incluída neste tipo de reflexão, e que foi constatada durante as entrevistas realizadas, é de como as especificidades das formas de atendimento podem estar relacionadas com a diminuição dos idosos da EJA das EE, das EMEF e dos CIEJAS. Ao entrevistar o Coordenador do MOVA notou-se uma dinâmica inversa com relação ao perfil de educandos, que ao invés de rejuvenescer, envelheceu

nas últimas décadas. Pelas palavras do Coordenador, *"há 20, 30 anos atrás a gente até que teve assim um público muito jovem, precisando realmente desse espaço para poder continuar os estudos"*. Esta fala se reforça com o depoimento de uma educadora do MOVA que durante o grupo focal afirmou que: *"na minha sala são poucos os jovens, tem dois jovens só"*. A tendência deste perfil majoritário de pessoas idosas no MOVA acentua-se ainda mais pelo fato de algumas turmas realizarem as suas atividades nas dependências de diferentes unidades do Núcleo de Convivência do Idoso.

Já por um prisma qualitativo das visões que os gestores e professores das unidades locais têm dos alunos idosos, foi possível perceber uma similaridade muito grande nos depoimentos quanto aos níveis de frequência, participação e concentração nas aulas e de respeito aos professores e demais funcionários da instituição. Durante o grupo focal com os professores da EE Ermelino Matarazzo foram frequentes os testemunhos que reforçassem positivamente as qualidades estudantis dos alunos idosos. Um dos docentes comentou que os alunos idosos *"não faltam. Pode estar chuva, frio, mas eles estão aí e chegam cedo. Até no dia da reunião eles estão aí"*, frase que foi completada por um outro professor da seguinte maneira: *"os idosos são os alunos mais frequentes, eles são os mais dedicados. Faça sol, faça chuva, eles estão todos os dias aqui presentes. Eles realmente assumem uma responsabilidade e um compromisso com você, de estar aqui todo dia"*.

Além da assiduidade, um docente expôs que alguns dos alunos idosos receiam não aprender por conta da idade, mas ele tem percebido que *"às vezes são eles que mais entendem"* os conteúdos de sua disciplina, pois apresentam um bom *"poder de compreensão e raciocínio"*. Durante o grupo focal, outro professor optou por destacar a relação estabelecida com os alunos idosos:

A experiência é que eles são bastante acolhedores, eles são bastante carinhosos com a gente, quase um sentimento de gratidão por a gente estar ali ensinando, dando atenção, conversando, indo na carteira, falando faz desse jeito ou faz daquele jeito, eles são extremamente gratos, é muito bom.

Este relato leva a dimensionar a gravidade dos impactos gerados pela interrupção/privação da trajetória escolar destes idosos no período da infância e/ou adolescência. Na maioria dos casos essas pessoas aguardaram por décadas até conseguirem as condições de vida que lhes permitissem voltar estudar, seja por conta da aposentaria ou da autonomia dos filhos e netos. Conforme as décadas passaram, outro desafio que se fez presente na idade avançada foi o de superar os preconceitos sobre a

incapacidade intelectual normalmente atribuída às pessoas idosas. Dessa maneira, ao realizar o sonho de retomar os estudos na velhice, os idosos acabam não tendo apenas a sensação de que estudar na EJA é um direito como o de qualquer pessoa das gerações mais novas. O novo contexto escolar em que eles voltam a se sentir aprendizes nas aulas e contam com o apoio familiar, que não existia no passado, levando-os a interpretar que estão sendo privilegiados, ou estão recebendo um favor, ou ainda um presente dos professores. De modo que procuram dar o melhor de si para não perderem "*a chance de estudar*".

Estas condutas estudantis dos idosos acabaram impactando e alterando o trabalho de um dos professores que leciona na EE Ermelino Matarazzo, tal como pode ser observado neste depoimento extraído da transcrição do grupo focal:

dar aula pra idosos é especialmente prazeroso justamente por conta do entusiasmo para o qual eles vêm [para a aula]. Porque eles já estão num período com uma maturidade já acentuada, já sabem o que querem e estão aqui por algum motivo, seja ele profissional, às vezes, ou até mesmo por realização pessoal, ou por questões familiares mesmo, porque os filhos e os netos estão apoiando ele pra desenvolver e terminar os seus estudos. E basicamente essas pessoas na sala, como eu disse, alteram a dinâmica, porque você vai ter que repensar o seu modo de avaliar, o seu modo de contextualizar o trabalho com os conteúdos, porque muitos daqueles idosos estão há anos sem ter o mínimo de acesso a uma escola propriamente dita. Então, a sua verbalização é outra, o seu linguajar com os alunos é outro [...] e você se reconstrói a cada momento, a cada sala de aula que você encontra.

O testemunho do professor demonstra como as demandas dos alunos idosos por educação, a bagagem de conhecimentos prévios e as suas formas de vivenciar a EJA ressignificam a docência, fazendo com que as suas posições éticas e políticas o levem a se reconstruir para "promover práticas que visam garantir o direito à educação" de seus alunos, experiência que se aproxima do que Vacarezza e Soares (2021, p. 46) interpretaram como a dimensão relacional da docência com a EJA.

Na rede municipal as visões são semelhantes, uma professora do CIEJA comentou que os idosos "*estão aqui [no CIEJA] por vontade própria e eles têm muita vontade de aprender. Eles têm uma relação de respeito conosco muito grande*". Já outro professor enfatizou essa relação com alunos idosos da seguinte maneira:

Eu acho que você trabalhar com o idoso de modo geral é melhor do que você trabalhar com os alunos não idosos. Eles geralmente são muito mais participativos. Pelo menos eu vejo isso, não sei se meus colegas aqui também concordam, mas eles [os alunos idosos] são

muito participativos. Então, a gente procura realizar um trabalho que faça com que eles sejam incluídos de fato. A inclusão existe. No CIEJA nós estamos trabalhando com a inclusão, mas em relação aos idosos, eu vou dizer para você, é até um pouco mais fácil em relação a participação e a aceitação desse aluno.

Os professores da EMEF e os educadores do MOVA trouxeram depoimentos parecidos, confirmando que nestas unidades "*os alunos idosos são os mais frequentes, assíduos, comprometidos e esforçados*", como pontuado por um professor da EMEF, e que "*são muito receptivos e acolhedores*", como destacado por uma educadora do MOVA. Tais relatos dos professores e educadores de quatro unidades educacionais diferentes configuram argumentos importantes para confrontar discursos preconceituosos que buscam reforçar a ideia que os alunos mais velhos da EJA não têm disposição e capacidade para aprender, e que incentivá-los a retomar os estudos causaria mais perturbações do que benefícios. Cabe destacar que todos os alunos idosos entrevistados nesta pesquisa ressaltaram que antes de ingressar nas suas unidades educacionais da EJA precisaram refletir, sozinhos ou com os familiares, se ainda teriam condições de acompanhar as aulas e energia suficiente para concluir os estudos.

Um último ponto a respeito das visões dos gestores e professores sobre os alunos idosos da EJA refere-se a alguns casos pontuais em que foram utilizadas palavras ou construções frasais que emanavam um certo de tipo infantilização dos alunos idosos. As três frases a seguir, apresentadas em sequência e ditas por diferentes pessoas sem a informação da autoria ou da instituição a que pertencem, exemplificam o uso de diminutivos ou das palavras meninos ou meninas com substantivos coletivos para se referir aos alunos idosos:

Sim, nós temos alunos idosos na sala de aula, temos um grupo que eu chamo de meninos, na faixa dos 70 a 75 anos de idade, que voltaram agora por interesse próprio a estudar.

Muitas pessoas chamam a gente de "duas meninas".

Tem uma senhora... ela tem 78 anos e é uma gracinha. Ela vem com o guarda chuvinha dela, com o lencinho, com o material, ela chama o Uber para não incomodar o filho.

A crítica à infantilização aos alunos da EJA remonta ao II Congresso de Educação de Adultos realizado em 1958, quando buscou-se superar a percepção de que o adulto não escolarizado seria uma pessoa imatura e dependente (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 112). Entretanto, as frases ditas pelos participantes em que esta situação foi percebida tiveram uma frequência muito restrita no conjunto dos dados

coletados e, em diversos momentos, os gestores e professores de todas as unidades ressaltaram a intencionalidade em não importar os métodos da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular para a EJA. Levando o pesquisador a considerar que estas frases pronunciadas com uma certa noção de maternagem possam ser interpretadas como formas de cuidado e acolhimento, tal como Carvalho (1999) percebeu em sua pesquisa empírica. Ou ainda, mais do que revelar uma intenção de diminuir os alunos idosos, os termos meninos e meninas pode representar uma estratégia intuitiva de elogiá-los remetendo-se a uma das conotações do conceito de velhice bem sucedida (NERI; CACHIONI, 2004, p. 116), na qual busca-se exaltar os feitos dos idosos mais ativos ou mascarar as consequências de seus envelhecimentos ressaltando um espírito jovem que neles habita.

Outro ponto observado nesta categoria das concepções gerontológicas do eixo horizontal refere-se aos conflitos geracionais existentes nas diferentes unidades de análise. Neste aspecto, foi possível verificar uma semelhança quanto aos tipos de conflitos geracionais que normalmente ocorrem e perceber que as formas de resolução de conflitos combinadas com as metodologias pedagógicas de cada instituição influenciaram significativamente para a inclusão, ou exclusão, dos alunos idosos nas suas turmas.

No MOVA da rede municipal foi onde se identificou a menor incidência de conflitos geracionais entre os alunos. Destaque apenas para um trecho da entrevista do Coordenador quando o mesmo afirma que conflitos ou episódios de indisciplina acabam acontecendo em espaços educacionais e no MOVA não é diferente. Ele comentou que os conflitos tendem a ser relacionados a algum tipo de "gozação" ou de "sarro" por conta de um erro na escrita ou na pronúncia de uma palavra durante o processo de alfabetização ou alguma situação de preconceito de gênero no convívio entre os alunos. Para que estes conflitos continuem pouco recorrentes nas salas do MOVA, o Coordenador tem utilizado as formações de sexta-feira para tratar de questões raça e de gênero com os educadores para que eles possam levar "*esses temas para dentro das salas e, com isso, ir minimizando conflitos*".

Nas entrevistas com os educadores e com os educandos idosos do MOVA não foi relatado nenhum problema entre os alunos de gerações diferentes. Pelo contrário, dada a característica de se ter mais idosos na turma, são eles que acolhem os jovens que procuram o MOVA, incentivando-os a não desistir e dando conselhos de vida. Segundo uma educadora do MOVA o rapaz mais jovem da turma fez a seguinte partilha com os

educandos idosos durante a aula: "*Eu estou aqui por que vocês estão me incentivando a estar*".

Já nas outras unidades analisadas os conflitos geracionais são mais constantes. Na EMEF Profa. Rosângela Rodrigues Vieira, a Coordenadora Pedagógica comentou que os idosos da EJA ficam indignados com a forma questionadora ou debochada dos alunos mais jovens. Segundo a Coordenadora, para os alunos idosos isso é "*uma afronta ao professor, uma afronta à escola, eles querem silêncio em sala, querem total atenção*". Não raramente, os idosos a procuram a coordenação para solicitar que ela tome "*uma atitude drástica, que expulse os alunos e os tirem da sala*". Os professores da EMEF ratificaram estas solicitações e a intolerância dos idosos com relação ao que eles consideram como "comportamentos infantis" dos adolescentes.

A Coordenadora informou que tenta apaziguar os conflitos conversando com os mais jovens da turma sobre seus comportamentos e explicando aos mais velhos que a escola mudou muito e que para as gerações mais novas certas condutas são entendidas como naturais e comuns no Ensino Fundamental regular. Esta fala da Coordenadora demonstra que os idosos que retomam a EJA possuem as referências escolares de uma abordagem tradicional (MIZUKAMI, 1986) na qual esperam que as medidas punitivas desta perspectiva sejam cumpridas para dar o exemplo aos demais. Ao conversar com os estudantes idosos da EMEF, os mesmos ressaltaram que não conseguiram se integrar muito com os alunos mais jovens e tampouco demonstraram muito interesse nisso.

No CIEJA, os conflitos geracionais são relacionados ao barulho que os alunos mais jovens produzem nas salas de aula. Segundo a Diretora, este tipo de conflito está mais estabilizado na instituição, mas houve uma época em que havia "*muita desistência dos idosos por causa dos jovens*", uma vez que os idosos querem ter mais tempo e silêncio para se concentrarem e os jovens acompanhavam a aula "*ouvindo o professor e assistindo outro vídeo na internet*", com um volume tão intenso que o fone de ouvido não era capaz de conter.

A Coordenadora Pedagógica do CIEJA complementou dizendo que os idosos não "*encaram muito bem a expressividade dos adolescentes, em que tudo para eles é brincadeira*", mas salientou que como em todas as unidades do CIEJA há uma comissão de resolução de conflitos; estas situações são "*tratadas em reuniões e em momentos de reflexão para que se evite e haja a prevenção de conflitos*". Pelas entrevistas realizadas com três estudantes idosos do CIEJA foi possível constatar que eles nunca tiveram ou presenciaram qualquer tipo de conflito geracional na unidade e que costumam ser dar

bem com os alunos mais jovens. Uma idosa em específico comentou que: "*algumas alunas jovens pedem para eu ensinar e ensino também para elas, porque eu já estudei oitava, então eu sei um pouquinho mais*".

Por outro lado, na EE Ermelino Matarazzo a relação das alunas idosas entrevistadas com os demais alunos é consideravelmente mais tensa. A Diretora da escola comentou que os jovens costumam pronunciar uma série de palavras em suas construções frasais, interjeições e gírias, e sem que percebam acabam incomodando e ofendendo os alunos idosos. No mesmo sentido, o Coordenador Pedagógico comentou que toda vez que dois ou três alunos começam a conversar na aula duas alunas idosas se dirigem até a sala da coordenação e pedem para que ele intervenha "na bagunça da sala de aula". O mesmo diz que atende a solicitação e vai até a sala conversar com os alunos e pedir que se comportem, mas para ele, "na realidade não é uma bagunça, bagunça é para elas, é um modo de ver, é um ponto de vista". E ao ser questionado se estas alunas idosas se integram com os demais alunos da turma o Coordenador revelou que não, que elas possuem o seu grupo particular e não se misturam com os jovens.

Entretanto, o relato das alunas idosas da EE Ermelino Matarazzo que participaram da pesquisa evidenciou uma situação de exclusão e discriminação bastante delicada. Uma das alunas comentou que não tem qualquer queixa dos professores e que todos os funcionários da escola a tratam muito bem, mas ressalta que o bom convívio com os demais alunos da sala não durou muito mais que um semestre, quando ainda estavam no 1º ano do Ensino Médio da EJA. A partir do momento que foi realizada uma junção definitiva entre duas turmas, as duas alunas idosas relataram que as relações ficaram diferentes e elas passaram a perceber que não eram acolhidas. A única aluna jovem da EJA que ainda interagiu com as idosas era uma imigrante venezuelana recém chegada ao Brasil.

Uma das idosas comentou que quando chamava a atenção dos mais jovens por conta de brincadeiras ouvia como resposta "*quem não está contente a porta é serventia da casa*", e os demais alunos sempre ficavam calados e não se opunham. Após contar esta situação a aluna fez o seguinte relato:

Mas a gente vai levando, a gente vai tirando tudo isso de letra, isso passa, a gente fica chateada, fica magoada, mas depois passa, porque eu não sei guardar mágoa de ninguém, viu? Pra mim, é tudo a mesma coisa. Não querem fazer trabalho junto comigo, tudo bem. Tem isso também, né? A gente é excluída, querendo ou não. Depois dos 60[anos] se você volta pra escola tem uma certa discriminação sim. Não sei se na faculdade é assim...

O processo de discriminação relatado demonstra uma das múltiplas formas de como o ageísmo pode se manifestar. Segundo Cachioni e Flauzino (2020, p. 19-20), este conceito representa uma "ocorrência mundial que se manifesta em mais de 100 formas diferentes de estereotipagem e discriminação contra as pessoas porque são velhas". As autoras comentam que a "educação para o envelhecimento contribui para combater o ageísmo e também favorece o autogerenciamento para viver a velhice". Desta forma, percebe-se que a falta de conhecimentos gerontológicos dos profissionais da educação e a inexistência de formações pedagógicas com este tipo de temática nas redes escolares favorecem a pouca combatividade ao ageísmo nas salas de aula da EJA.

5.1.2. As concepções e teorias educacionais

Por meio das entrevistas com alunos, professores e gestores das unidades educacionais analisadas foi possível perceber que os idosos da EJA chegam às salas de aula com uma concepção de educação tradicional em relação aos conteúdos escolares e às metodologias de ensino. Segundo os professores das quatro unidades, os alunos têm uma resistência inicial às metodologias de ensino participativas, organizadas por projetos, ou de sala de aula invertida, entendendo que o modelo de tipo ideal seria a aula expositiva em que os professores escrevem as informações e os conteúdos das aulas na lousa para que eles possam copiar em seus cadernos. O receio da avaliação classificatória por meio de uma prova também é elevado entre os alunos idosos e os coordenadores pedagógicos orientam os docentes a não utilizarem a palavra prova em sala de aula, solicitando que os mesmos expliquem, cuidadosamente, aos alunos como será feito o processo de avaliação formativa.

Os professores e gestores também relatam a necessidade de convencer os idosos que filmes, vídeos, músicas, rodas de conversa e seminários são estratégias e recursos pedagógicos válidos. As atividades extracurriculares como estudos do meio, visitas a museus, e atividades culturais e artísticas propostas pelas instituições também sofrem a mesma resistência e os estudantes costumam relatar que estas práticas não são aulas. A respeito disso, o Diretor da EMEF instalada no CEU fez o seguinte comentário quando perguntado se os alunos da EJA participavam das atividades culturais do CEU:

Os estudantes da EJA, sobretudo os meus que são idosos e que vêm com a gente há um longo tempo, e que ainda hoje têm problemas de alfabetização, de letramento. Eles acham que aula é aula. Sala de

aula, lousa, livro, caderno, exercício e lição. De uma concepção bem antiga de escola ainda. Eles estão nessa concepção antiga de escola. Então a atividade extracurricular, o passeio, o cinema, o teatro, o show, dá a sensação de que não é aula, de que ele está perdendo tempo. Para eles é uma sensação de que não tem nada, como se dissessem: "então, por que eu vou?". Eles não entendem esse extracurricular como também processo de formação. Eles entendem enquanto perda de tempo. Ainda tem essa concepção bastante evidente nos mais velhos e nos jovens é o desinteresse, eles só dizem "eu não quero".

Contudo, a metodologia tradicional de transmissão de conteúdos realizada pelo docente em aulas expositivas prevalece em muitos contextos, e a aceleração de estudos com essa metodologia gera desconforto aos alunos idosos. A luta para se "vencer" o conteúdo acaba reduzindo o espaço de interação, debate e resolução de dúvidas durante a aula em favor da exposição, em ritmo acelerado, dos conteúdos escolares. Ainda que demonstrem preferência pela abordagem tradicional, os idosos se queixam do pouco tempo que possuem para entender os conteúdos e há sempre os casos dos estudantes que abandonam por julgarem que não estão conseguindo acompanhar as aulas. Durante a entrevista, o Diretor da EMEF refletiu sobre isso e fez uma atualização do conceito de Educação Bancária de Paulo Freire:

A gente ainda acha, enquanto professor, que a gente entra na sala com um conjunto de saberes autorizado e escolarizado e eu preciso enfiar isso na cabeça do estudante. E a gente tem a sensação que já superou a Educação Bancária, mas eu desconfio que a gente esteja entrando na Educação do Pix, que ainda é mais rápido. Você dá lá um conjunto de informações e acha que esse menino vai entrar na internet e vai ter essa informação. É preocupante e na EJA eles vão embora.

Segundo a Diretora e a Coordenadora do CIEJA, os idosos da unidade ficaram décadas sem estudar e chegam à escola se recordando muito pouco de suas aprendizagens anteriores. Como dificilmente há a reclassificação de saberes no ingresso da EJA, os estudantes idosos são matriculados na "série em que pararam lá atrás" e se sentem desconfortáveis por perceber que não estão acompanhando as aulas como gostariam, solicitando aos gestores para "começar do começo". O que se impõe como um problema de logística para a gestão, pois como afirmou retoricamente a Diretora do CIEJA: "*como é que eu ponho todo mundo na sala da primeira série?*". Assim como a Diretora, a Coordenadora do CIEJA opinou que o ciclo de alfabetização da EJA na rede municipal precisaria ser realizado em dois semestres ao invés de um para que os alunos

tenham um domínio melhor da leitura e da escrita antes de seguir para os próximos ciclos do Ensino Fundamental.

A vontade de alongar o tempo da EJA também se fez presente nos depoimentos dos estudantes idosos. Durante a entrevista realizada com uma aluna de 81 anos do CIEJA foi feito o questionamento sobre quais seriam os seus objetivos ao terminar o Ensino Fundamental nesta forma de atendimento da EJA. E a resposta foi consideravelmente impactante por ser expressa pelas seguintes palavras: "*Ah, eu tô com uma dó de terminar isso aqui. Não sei o que eu vou fazer. Tomara que eu consiga repetir para voltar no ano que vem*". Até então, nas experiências vividas por este pesquisador enquanto estudante, e depois professor, da educação básica e superior nunca havia sido confrontado com a súplica de uma estudante pela repetência escolar. Entretanto, conforme as demais entrevistas da pesquisa iam sendo realizadas com outros participantes percebia-se cada vez mais que a expressão, "*tomara que eu consiga repetir*", não representava apenas um caso isolado de uma estudante preocupada com o fim de uma prática de socialização no ambiente escolar, pois a esperança pela reprovação se fazia presente nas palavras de outros estudantes da EJA que frequentavam outras instituições.

Os relatos de alguns gestores da rede municipal demonstraram que este esperar pela reprovação não tem ocorrido apenas de uma forma passiva e que um número crescente de estudantes da EJA de Ermelino Matarazzo, em especial os idosos, vêm testando diferentes mecanismos para driblar a temporalidade da escolarização, algo que passa a ser chamado nesta tese de estratégias de desaceleração da EJA. Tal evento contradiz falas generalizadoras de que os estudantes da EJA só têm interesse em "pegar o diploma", ou que só estão matriculados por "pressões do local de trabalho", e que a principal característica da EJA é a aceleração de estudos.

As entrevistas permitiram identificar quatro estratégias de desaceleração da EJA que poderiam ser dispostas numa escala com quatro níveis de intensidade em que os alunos idosos vão aumentando conforme percebem a não efetividade da ação. A primeira estratégia consiste em procurar alguém da direção ou da coordenação escolar para solicitar a reprovação ou a reclassificação para uma série anterior. Como não conseguem o resultado esperado, alguns partem para a segunda estratégia que consiste em fazer ameaças aos gestores dizendo que se não forem atendidos vão abandonar as aulas. Os que não abandonam, mas continuam insatisfeitos com a possibilidade de aprovação deixam de realizar as atividades passadas pelos professores com o intuito de

reprovar por rendimento insuficiente, mas como o período pandêmico levou as redes de ensino a proibir normativamente a retenção por aprendizagem, mas não por falta, alguns alunos idosos que sempre comparecem às aulas esperam até o final do período letivo para acumular, propositalmente, uma sequência grande de faltas sem justificativa com o intuito de perder a vaga para escapar da aprovação e solicitar o reingresso no semestre ou ano seguinte.

Outro aspecto educacional abordado nesta categoria é um desdobramento dos conflitos geracionais detalhados na categoria anterior, especificamente, as experiências de exclusão vividas pelas alunas idosas da EE Ermelino Matarazzo e a intolerância dos alunos idosos da EJA Regular da EMEF que solicitam a expulsão dos alunos jovens "desrespeitadores". As duas situações desgastantes levantam o debate sobre a possibilidade de separação dos alunos idosos dos mais jovens da EJA, levando a crer que o convívio de diferentes gerações é incompatível no espaço escolar e que a segregação deixaria os alunos mais confortáveis. Esta temática também se fez presente na pesquisa de Machado e Laffin (2022), em que um aluno da EJA vinculada ao NETI/UFSC afirma que se sentia mais confiante numa sala da EJA composta somente por idosos. Contudo, alguns contrapontos devem ser feitos a estes conflitos geracionais.

Dos dez alunos entrevistados nesta pesquisa, todos relataram que as gerações mais novas de seus familiares foram imprescindíveis para que eles fizessem as suas matrículas e que, constantemente, os motivaram a frequentar as aulas, os presenteiam com materiais escolares e de papelaria, e acompanham os conteúdos trabalhados em sala pelos cadernos e lições. Postura inversa à adotada pelos irmãos mais velhos e pelos pais destes idosos que foram responsáveis por suas interrupções escolares na infância e adolescência.

Por outras palavras, os conflitos geracionais nas salas da EJA são passíveis de superação e, segundo Lima (2008, p. 70), podem ser solucionados por meio da "cooperação como estratégia de aproximação entre gerações". Para a autora é necessário observar as formas como as relações entre as gerações são construídas em instituições escolares, empresariais, e associativas, e entender que as transformações de postura e interação não acontecem espontaneamente e precisam ser organizadas e mediadas pelos educadores para alcançar resultados relevantes. De modo que as atividades que proponham trabalhos coletivos intergeracionais devem seguir estes aspectos:

Duração - o tempo de convivência entre os participantes deve ser suficiente para a mudança de comportamento e opinião a outra geração;

Igualdade - todas as pessoas devem ter valores e direitos iguais nas execuções das tarefas, o que evita a subordinação e poder nas relações;

Intimidade - os contatos devem gerar grau de intimidade desejado entre as diversas faixas etárias;

Complexidade - são os desafios para alcançar um objetivo comum que cercam muitos aspectos da vida

Cooperação - propor ações conjuntas de reciprocidade e respeito mútuo (LIMA, 2008, p. 70, grifo da autora)

Pensando o contexto da sala de aula, torna-se difícil imaginar que esta abordagem proposta por Lima (2008) consiga ser desenvolvida por docentes e/ou instituições que organizam as salas de aula em fileiras estáticas, realizam atividades coletivas apenas como lições de casa e não promovem formas diversificadas de interação entre os alunos. Este tipo de condução didática tende a promover a distância entre os alunos na sala de aula. Segundo os professores da EE Ermelino Matarazzo, onde foi constatado o caso de exclusão, os "idosos sentam na frente" e os "mais novos sentam atrás". Esta organização de fileira se repete na EJA EMEF, onde também há maiores conflitos geracionais, mas não ocorre no CIEJA que adota uma estratégia de agrupamentos coletivos dos alunos com a docência coletiva dos professores. Ao acompanhar as aulas em grupo, os alunos de diferentes gerações acabam interagindo por mais tempo no dia-a-dia, realizam atividades coletivas complexas em que precisam somar esforços para resolver e contam com as orientações dos professores que estão constantemente monitorando os grupos.

Uma das alunas do CIEJA comentou na entrevista sobre a sua interação com os adolescentes desta forma: "*Eu tenho amizade com os adolescentes. Eles gostam de mim, entendeu? É, porque eu sento na mesa com duas adolescentes*". Já a Coordenadora do CIEJA especificou que uma das formas de resolução dos conflitos geracionais na instituição consiste na insistência do trabalho colaborativo por meio dos agrupamentos coletivos. Nas palavras da Coordenadora:

o que a gente tenta fazer é essa aproximação com mais jovens, os professores tentam fazer com que eles se aproximem, que eles interajam em alguns momentos, e às vezes dá muito certo. Porque aí um vai ajudando o outro eles se prontificam a ajudar, e isso é muito bom para as duas partes, então acontece esses momentos de conflito que são mediados pelo professor, mas também tem esses momentos colaborativos em que um aprende com o outro e os mais jovens até gostam de auxiliar

5.2. O EIXO VERTICAL

A partir da comparação vertical das redes de ensino estadual e municipal foi possível compreender os porquês de algumas dificuldades sentidas pelos atores das unidades educacionais no estudo do eixo horizontal. Ao se analisar os órgãos técnicos da EJA das duas redes de ensino constatou-se que tanto a DIEJA quanto o CEJA ainda estão começando abordar as relações entre o envelhecimento da população brasileira e a EJA. Os conteúdos gerontológicos relacionados à educação parecem ser pouco conhecidos pelos técnicos tendo em vista que não foram citados ou comentados nas entrevistas, do mesmo modo que os participantes informaram não lembrar de formações para gestores ou professores que abordassem o envelhecimento da população e os seus impactos na educação.

Em nenhum momento os técnicos demonstram resistência à temática e deram a entender que estão animados para aprender mais sobre isso, e que o CEJA e a DIEJA começaram a participar de reuniões intersetoriais sobre a temática da educação no envelhecimento. Na altura da entrevista, a técnica do CEJA informou que a sua equipe foi convidada a atuar no "Conselho da Secretaria de Justiça e Cidadania, justamente com as pessoas idosas", na formulação de um plano bianual. E na rede municipal, um dos técnicos informou que uma integrante da DIEJA participou de uma reunião intersetorial do Município de São Paulo para tratar da questão do envelhecimento na cidade, mas que ainda não tivera tempo de compartilhar os temas e decisões da reunião com os demais membros da equipe da DIEJA.

Com relação aos materiais de orientação e ao currículo, foi possível perceber que a temática do envelhecimento ainda é pontual. O Currículo Paulista da rede estadual indica que o envelhecimento populacional deve ser ensinado nas escolas e debatido para superar os preconceitos contra a pessoa idosa, seguindo as indicações do Estatuto do Idoso. Por sua vez, o Currículo da Cidade da EJA da rede municipal possui alguns parágrafos destinados a apresentar as pessoas idosas como um público alvo da EJA municipal e, em diferentes partes do documento, ressalta-se que esta modalidade deve atender as necessidades dos estudantes jovens, adultos e idosos, embora não se detalhe no documento quais são as especificidades dos alunos idosos. Dessa forma, não foi possível constatar pelos documentos oficiais e pelas entrevistas como o conceito de Envelhecimento Ativo, difundido pela OMS, é interpretado e abordado nas políticas da EJA. Do mesmo modo que se averiguou que as diretrizes da Política Nacional do Idoso

e do Estatuto do Idoso, bem como a estratégia 9.7 do Plano Estadual de Educação³¹ e a estratégia 10.10 do Plano Municipal de Educação³² são pouco conhecidas e exploradas nas redes de ensino.

Estas ausências percebidas dificultam o entendimento das especificidades educacionais dos alunos idosos e, dependendo da situação, podem interferir na garantia do direito à educação dessas pessoas. Cury (2002, p. 255) destaca em seu texto que "a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples", e ao se pensar na EJA é necessário que as políticas e programas evitem que os idosos sejam discriminados, combatendo o ageísmo, ao mesmo tempo em que se reconheça as suas características e limitações em decorrência das perdas do envelhecimento e se elabore estratégias para minimizar estas perdas para que os idosos continuem a frequentar e a aprender em programas educacionais.

Ao entrevistar 25 profissionais das redes estadual e municipal, entre gestores e professores, foi possível identificar que o direito à igualdade está presente nas orientações e nas práticas das redes de ensino, e a palavra que mais sintetiza esta perspectiva é diversidade. Em variadas situações os participantes disseram que a EJA precisa estar aberta a todos e atender a diversidade de alunos a procuram, demonstrando o comprometimento por uma educação inclusiva e não discriminatória. Contudo, a falta de orientações formativas que envolvam os conteúdos gerontológicos relacionados à educação faz com que gestores e professores não se atentem a estas particularidades, ou então, busquem contemplar estas demandas de maneira intuitiva e de acordo com as noções e saberes individuais de cada profissional.

Com relação aos pressupostos educacionais que orientam a EJA nas duas redes, foi possível perceber que o conceito de educação ao longo da vida, debatido internacionalmente e incluído nos artigos da EJA na LDB 9394/96 por meio da Lei 13.632/18, é conhecido pelos gestores das redes de ensino estadual e municipal e consta nos documentos oficiais analisados. Aparentemente, a maneira como este conceito foi

³¹ A Estratégia 9.7. do Plano Estadual de Educação, Lei 16.279/16 indica que se deve: Considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

³² A estratégia 10.10. do Plano Municipal de Educação, Lei 16.271/15 indica que se deve: Difundir propostas pedagógicas que visem à valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice.

abordado nas entrevistas e mencionado nos documentos remete a uma forma de interpretá-lo como se fosse uma "extensão da forma escolar ao conjunto da existência das pessoas" e não como "um princípio reorganizador de toda a actividade educativa" (CANÁRIO, 1999, p. 88-89). De modo que neste cenário a educação ao longo da vida seria entendida como uma educação escolar que pode acontecer em diferentes fases da vida, ou como a garantia do direito à educação escolar em qualquer período da vida.

Considera-se nesta tese que a prevalência da visão compensatória da EJA nas redes de ensino estadual e municipal acaba condicionando a interpretação do conceito de educação ao longo da vida, ainda mais no contexto de um país que apresenta índices elevados de analfabetismo e baixa escolarização. Na rede de ensino estadual há uma série de elementos que reforçam a visão compensatória do modo de se pensar a EJA, a começar pelas questões curriculares, já que a EJA não possui um documento orientador próprio da modalidade e os seus professores fazem "adaptações" do Currículo Paulista produzido para o ensino regular. Ao conversar com os professores da EE Ermelino Matarazzo não se conseguiu maiores detalhes do que seriam e como funcionariam estas adaptações. Normalmente as respostas tendiam a pontuar o cuidado em não infantilizar o aluno da EJA e a necessidade de se pensar em práticas contextualizadas e que partam da realidade do aluno.

A visão compensatória na rede estadual também é evidenciada por falas de seus gestores e professores que sinalizam que a EJA irá acabar com base na queda das matrículas da EJA e na redução das turmas que se verifica ano após ano pelo Censo Escolar. Entretanto, este modo de interpretação ignora a existência volumosa da demanda potencial da EJA que é composta por pessoas jovens, adultas e idosas que não concluíram a educação básica, mas que por um conjunto de fatores não têm buscado se matricular na EJA. Além disso, a visão compensatória da EJA se faz presente quando os gestores da área da educação passam a entender que a educação se encerra com a obtenção de um diploma, o que difere-se do princípio da educação ao longo da vida que pressupõe a continuidade e a diversidade de práticas educacionais formais e não formais ao longo da vida. Basta observar que em países que possuem o analfabetismo residual e altos índices de escolarização básica e superior da população como Suécia, Dinamarca e Inglaterra, a Educação de Adultos não deixou de existir e continua a ser ofertada de diferentes maneiras por meio de políticas intersetoriais.

No contexto da rede municipal não constatou-se falas a respeito do encerramento da EJA e foi possível perceber o princípio da diversificação da educação ao longo da

vida pelas cinco formas de atendimento desenvolvidas. Entretanto, o princípio da continuidade ainda não está estabelecido e os alunos que concluem o Ensino Fundamental pela EJA Regular ou Modular da EMEF, ou pelo CIEJA, ou vão para Escolas Estaduais fazer a EJA de Ensino Médio ou interrompem as suas práticas educacionais já que não existem projetos de educação não formal e pós-escolar que a SME desenvolva sozinha ou em parceria. E isso se evidencia nas estratégias de desaceleração da EJA que os idosos vêm praticando para continuar os estudos num ritmo que eles consideram adequado para as suas aprendizagens, buscando brejar a esteira da escolarização compensatória que os encaminha a terminar a EJA em dois anos.

Quanto à comparação vertical das estruturas funcionais das duas redes de ensino, observou-se algumas diferenças entre os órgãos técnicos da EJA nas duas redes. A DIEJA diferencia-se por possuir o Currículo da Cidade específico da EJA e um conjunto de publicações sobre a EJA disponíveis para consulta e download em seu site³³. Há desde publicações que tratam da história e do funcionamento da EJA na rede de ensino³⁴ até publicações de orientação curricular e metodológica e de divulgação de boas práticas na EJA³⁵. Já com relação ao CEJA, foi possível identificar apenas uma publicação no site da Coordenadoria Pedagógica da SEDUC³⁶ sobre o acolhimento dos alunos da EJA no retorno às aulas em 2020³⁷, o que deve dificultar a difusão das orientações do CEJA para os PEC das Diretorias Regionais de Ensino distribuídas em todo o Estado de São Paulo.

Especificamente no âmbito da pesquisa, foi possível perceber que os gestores e professores da EJA da EE Ermelino Matarazzo não sabiam da existência do CEJA e o Coordenador Pedagógico informou que as formações realizadas pelo PEC da Diretoria Leste 1 não tratam de temas da EJA, pois focalizam apenas no Ensino Regular. Por outro lado, o trabalho e as publicações da DIEJA são conhecidas pelos gestores e professores da EJA Regular da EMEF, do CIEJA e do MOVA. A Coordenadora

³³ Consulta realizada em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/publicacoes-eja/>. Acesso em 01/07/2023.

³⁴ Ver as publicações Retratos da EJA (SÃO PAULO/SME, 2000b) e CIEJAS na Cidade (SÃO PAULO/SME, 2020a).

³⁵ Ver as publicações Priorização Curricular (SÃO PAULO/SME, 2021a), Trilha da aprendizagem (SÃO PAULO/SME, 2021b), Repertórios da EJA (SÃO PAULO/SME, 2020c).

³⁶ Consulta realizada em: <http://www.educacao.sp.gov.br/coped/>. Acesso em 01/07/2023.

³⁷ Ver a publicação Orientações de acolhimento para o início dos termos da EJA - 2º Semestre de 2020 (SÃO PAULO/SEDUC, 2020).

Pedagógica do CIEJA chegou até a comentar que foi solicitado à DIEJA uma diminuição da carga horária de formação, uma vez que os gestores e os professores estavam sem tempo para cumprir todas as formações e tratar das demandas locais nas reuniões.

Por fim, deve-se comparar neste eixo vertical como as redes de ensino oferecem diferentes condições de trabalho para os professores da EJA. Na rede estadual não há um plano de carreira ou uma designação interna para que os professores efetivos da rede se sintam estimulados a atuar na EJA, de modo que aqueles que lecionam na EJA o fazem por gostar da modalidade ou por necessitar realizar parte de sua jornada no horário noturno. Como a rede estadual ficou de 2014 até 2023 sem lançar editais de concursos para novos professores efetivos, houve um aumento de professores contratados e/ou eventuais no período. Estes professores com pouca pontuação na rede têm aulas atribuídas em várias escolas, dificultando o vínculo do docente com os outros professores da unidade e com os alunos da EJA. Num dado momento da entrevista, o Coordenador Pedagógico da EE Ermelino Matarazzo comentou que:

Dá uma aflição danada, pelo amor de Deus, eu não conheço todos os professores que nós temos, porque muitos deles trabalham em duas ou três escolas, então eles não ficam aqui todos os dias. Tem uma professora que dá aula de eletiva para uma turma no primeiro da manhã, ela vem aqui um dia na semana para dar duas aulas na terça-feira. Ela dá essas duas aulas e vai embora, acabou. Só.

Na EJA Regular da EMEF foi possível conhecer uma realidade semelhante, pois como os docentes efetivos cumprem a JEIF no regular pela manhã, a maior parte dos professores da EJA são contratados que não participam das reuniões formativas. Algo que foi questionado por um professor do grupo focal que disse: "*Acho que é uma deficiência do Município por que você hierarquiza os professores e a gente está em sala de aula, a gente assume algo que vai permear os alunos*". Segundo este professor, a rede até possui materiais de orientação, mas não são todos os professores que conseguem consultá-los devido a falta de tempo, principalmente no caso dos professores que acumulam cargo. Outro docente contratado da EMEF comentou que a falta de um contato direto com o Coordenador Pedagógico da EMEF faz com que eles tenham que buscar por conta própria material de orientação da rede.

De modo que os processos formativos dos professores da EJA só ocorrem com regularidade no MOVA e no CIEJA. Os educadores do MOVA possuem duas horas de formação semanal e relataram que estes encontros ajudam muito a tirar as dúvidas e a

aprender temas novos com o Coordenador do MOVA e com as formadoras da DRE Penha. Contudo, a condição de trabalho destes educadores possui uma tensão gerada pela visita surpresa de inspeção dos Supervisores de Ensino que, se encontrarem a sala do MOVA com menos de 10 alunos, deve fazer um relatório desfavorável e o educador deixa de ganhar o seu salário ainda que tenha trabalhado o mês inteiro.

Assim, comparativamente, as melhores condições de trabalho docente na EJA da cidade de São Paulo são as do CIEJA, nas quais os professores podem se dedicar exclusivamente a esta modalidade de educação participando de 8 horas de reuniões formativas semanais, lecionando as aulas de sua disciplina e ofertando cursos extracurriculares no contraturno. Esta estrutura de trabalho oferecida pela rede municipal somente aos professores do CIEJA faz com que os mesmos se vinculem à unidade e permanecem lecionando no local por muitos anos.

Ao comparar verticalmente percebe-se que as diferenças das condições de trabalho das redes de ensino influenciam na capacidade dos professores de interpretar as diretrizes e orientações da rede, bem como melhorar e desenvolver as suas aulas. Assim, as orientações formuladas pelas equipes técnicas vão se perdendo ao longo da escala hierárquica das redes de ensino, sendo que, ou não chegam às diretorias regionais de ensino ou se perdem no caminho entre a diretoria regional e os gestores e professores da unidade. Além disso, as diferentes condições de trabalho docente sustentadas pelas redes de ensino estadual e municipal impactam na dimensão relacional da docência entre os professores e os alunos idosos, no desempenho das aprendizagens e na frequência dos alunos idosos da EJA.

5.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

Finalizada a análise dos dados pelos eixos horizontal e vertical do Estudo de Caso Comparativo, faz-se necessário refletir sobre a pesquisa, buscando responder a pergunta de partida, debater os objetivos de trabalho e fazer algumas recomendações para o campo de estudo e prática educacional.

A pergunta de partida desta tese de doutorado possuía o interesse em saber *como as políticas públicas e as ações educacionais procuram atender as demandas formativas das pessoas idosas?* E para respondê-la buscou-se estudar diversos tipos de legislações, documentos normativos e fontes acadêmicas, bem como realizou-se uma

coleta de dados em quatro unidades educacionais de duas redes de ensino, entrevistando gestores, professores e alunos idosos.

No âmbito das legislações foi possível perceber que as pessoas idosas começaram a ter o reconhecimento jurídico do seu direito à educação a partir da década de 1990, com a aprovação da Política Nacional do Idoso 8842/04, da LDB 9394/96, do Parecer 11/2000, e do Estatuto do Idoso 10.741/03. Na virada do século, os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014 vieram a estabelecer metas e estratégias que incentivassem a educação de pessoas idosas e, no âmbito do Estado e do Município de São Paulo, foi possível perceber o reconhecimento dos direitos dos idosos na aprovação das Políticas Estadual e Municipal do Idoso e nos Planos Estadual e Municipal de Educação.

Entretanto, a pesquisa empírica realizada em quatro unidades escolares das redes estadual e municipal de educação no distrito de Ermelino Matarazzo, na periferia de São Paulo, demonstrou que as ações das Secretarias Estadual e Municipal de Educação para as pessoas idosas continuam restritas à oferta pública de oportunidades de alfabetização e de elevação da escolaridade. Neste contexto, os idosos têm a possibilidade de se matricular, mas, institucionalmente, as suas demandas formativas são identificadas como a de qualquer estudante da EJA, a não conclusão da escolarização básica. Por outras palavras, os discursos de educação na diversidade e para inclusão se fazem presentes nas redes de ensino que não segregam os estudantes idosos, mas o reconhecimento de suas especificidades e o planejamento de ações pedagógicas que atendam as suas demandas ainda são práticas intuitivas de gestores e professores, uma vez que não houve um esforço das redes de ensino para a formação destes profissionais a respeito de conteúdos gerontológicos.

A pesquisa empírica também demonstrou que, para além da formação gerontológica, as necessidades educativas dos idosos possuem um atendimento ainda mais insatisfatório de acordo com as concepções educacionais e com as condições de trabalho docente nas redes de ensino e nas diferentes formas de atendimento da EJA, que afetam não só os idosos como todos os alunos da modalidade. A persistente defesa da profecia que se autorrealiza em que se projeta o fim da EJA devido à queda das matrículas na modalidade, não dimensiona a demanda potencial de pessoas que não concluíram a escolarização básica e tende a desmotivar a luta por melhores condições de trabalho docente e a criação de projetos pedagógicos para a EJA, como se observou de maneira mais evidente na rede estadual. Já a prevalência da visão compensatória da

EJA tende a estruturar as práticas curriculares e o ritmo das aulas pelo princípio de aceleração de estudos, que não foi modulado com a inclusão do conceito de educação ao longo da vida em artigos da LDB 9394/96 e nos documentos oficiais das Secretarias Estadual e Municipal de Educação.

Quanto às questões institucionais, o estudo de caso comparativo realizado evidenciou a posição relativa desfavorável da EJA nas redes de ensino. As Escolas Estaduais e as Escolas Municipais mantêm a EJA sem a mesma estrutura que garantem para o ensino regular de nível médio e fundamental. Nas reuniões de trabalho coletivo entre os coordenadores e os professores, os temas relacionados à EJA não costumam fazer parte da pauta. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os relatos indicam que professores efetivos com maior tempo de rede disputam para atuar na EJA, mas com relação aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, foi possível averiguar que não há a mesma adesão dos professores efetivos, que normalmente preenchem as suas jornadas de trabalho no ensino regular, restando à EJA aguardar pela contratação de professores temporários que dificilmente permanecem na unidade de ensino de um ano para o outro. Em contraponto, a rede municipal possui formas de atendimento da EJA em que os docentes passam por processos formativos semanais com seus coordenadores e com os formadores das Diretorias Regionais de Ensino, como o MOVA e o CIEJA, mas a quantidade de matrículas destas duas formas de atendimento somadas só corresponde a aproximadamente a metade das matrículas de EJA nas EMEF.

A falta de condições de trabalho adequadas aos professores da EJA limita a formação em serviço de profissionais que, em sua maioria, tiveram pouco contato com esta modalidade de educação em seus cursos de licenciatura durante a formação inicial, de modo que precisam aprender os princípios e as especificidades da EJA enquanto planejam e ministram as suas aulas. No caso dos professores contratados isto é ainda mais intenso, pois não possuem horários em suas jornadas para receberem as orientações dos Coordenadores Pedagógicos e é comum que tenham aulas atribuídas em escolas e em níveis de ensino diferentes, diminuindo o tempo de estudo e elaboração do planejamento e aumentando as chances da importação didática do ensino regular para a EJA e de realização de aulas expositivas com pouca interação professor-aluno e aluno-aluno.

A identificação destas lógicas político-pedagógicas evidencia que o Estado brasileiro até tem positivado em Lei algumas das reivindicações de organizações e

grupos da sociedade que exigem o direito à educação das pessoas idosas e o atendimento de suas especificidades formativas. Contudo, o conjunto de políticas públicas para a efetivação destes direitos e atendimento das demandas não tem garantido a organização institucional e a sistematização pedagógica necessárias.

O estudo das orientações políticas internacionais para educação de pessoas idosas demonstrou que os conceitos de Educação ao Longo da Vida, impulsionado pela UNESCO, e de Envelhecimento Ativo, proposto pela OMS, serão fundamentais para a reorientação das políticas públicas para as próximas décadas dado o avanço das transições demográficas e do processo de envelhecimento da população mundial. Mas para que isso se realize é necessário preservar as bases teóricas e o conteúdo político destes conceitos que vêm se transformando em políticas nacionais, de modo a superar interpretações intuitivas que levam a entender a Educação ao Longo da Vida como apenas um processo de escolarização que pode acontecer em qualquer etapa da vida, e a perceber o Envelhecimento Ativo apenas como melhoria da mobilidade física e frequência em programas de socialização no último ciclo da vida.

Para tanto, o campo teórico já desenvolvido na área da educação de pessoas idosas por meio de autores nacionais e internacionais vem sistematizando conhecimentos educacionais e gerontológicos que auxiliam nestas interpretações e enfatizam os aspectos interdisciplinares e as formas de organização intersetoriais que devem ser levadas em consideração.

Já a revisão sistemática da literatura nacional identificou uma evolução em quantidade e em qualidade das pesquisas na área, evidenciando uma série de saberes e teorizações produzidos nas salas da EJA, nos movimentos de educação popular e nos modelos de Universidade da Terceira Idade. Estes saberes validados nas defesas de doutorado e mestrado e na avaliação entre pares dos periódicos apresentam valiosas contribuições aos professores e gestores das redes de ensino e de demais áreas que lidam com a educação de pessoas idosas.

A pesquisa realizada com os alunos idosos da rede municipal de ensino da capital confirmou a constatação de Catelli, Di Pierro e Giroto (2019) que as pessoas idosas com idades mais jovens se matriculam, em sua maioria, na EJA regular das EMEF e no CIEJA, enquanto que os idosos mais velhos optam pelo MOVA e, em menor medida, pelo CIEJA. Esta constatação dá a entender que quanto maior visão compensatória e os traços da escolarização formal da EJA, menor o interesse e a frequência dos idosos. Contudo, durante a pesquisa foi possível descobrir as estratégias

de desaceleração da EJA que os idosos vêm tentando implementar de diferentes maneiras na EJA Regular, no CIEJA e inclusive no MOVA, no intuito de estender as suas permanências nos processos de formação e socialização.

Assim, a partir das produções analisadas e das análises de dados do estudo de caso comparativo desta investigação, busca-se contribuir com o campo de pesquisa e de práticas educacionais emitindo algumas recomendações de acordo com a identificação de demandas formativas da população idosa.

A primeira recomendação situa-se ainda no campo da mobilidade das pessoas idosas e indica a extensão da cobertura das políticas de transporte escolar especializado aos estudantes com mais de 80 anos e à abertura de salas da EJA em horário diurno e com carga horária flexível. Assim, como constatado nos estudos gerontológicos, as perdas geradas pelo envelhecimento a partir desta idade tendem a ser mais agressivas e os programas educacionais acabam lidando, em sua maioria, com sexagenários recém aposentados e com um público minoritário de septagenários. Durante as entrevistas realizadas com estudantes octogenários do MOVA, do CIEJA e da EE Ermelino Matarazzo foi possível constatar que estas perdas naturais não impedem as suas necessidades e ambições educacionais, mas dificultam o processo de aprendizagem devido ao receio quanto ao deslocamento e a segurança do trajeto e ao cansaço gerado por ficar de três horas e meia a quatro nas carteiras escolares.

É recomendável, também, que redes de ensino elaborem processos de orientação para a adaptação escolar das pessoas idosas. Durante as entrevistas foi possível conversar com estudantes idosos que ficaram distantes da escola entre cinco e sete décadas e que sentiram muitos impactos ao retornar a EJA. O processo de adaptação recomendado compreende: a) a atenção dos gestores em instalar salas de aula que tenham idosos no pavimento térreo, ou que envolva a menor quantidade de lances de escadas; b) o acolhimento dos alunos idosos por parte da equipe gestora e de professores que necessitam identificar os processos de desigualdade e de discriminação que estas pessoas idosas sofreram em diferentes períodos da vida e registrar os objetivos educacionais destes idosos; c) a aplicação de exames de reclassificação para que estes idosos sejam alocados em turmas de acordo com os seus níveis de conhecimentos e habilidades; d) a realização de atividades contínuas de integração intergeracional entre os alunos; e) o desenvolvimento de atividades de estimulação cognitiva.

A terceira recomendação é para que as redes de ensino busquem apoio técnico consultivo para a elaboração de orientações normativas e para a realização de formações

continuadas com temáticas que tratem da superação do ageísmo e da promoção de práticas educacionais com pessoas idosas.

A partir dos diversos trabalhos sobre a educação de pessoas idosas na área da educação física e do contato com a professora que ministra esta disciplina no CIEJA, recomenda-se que a rede de ensino estadual e as demais formas de atendimento da EJA da rede estadual passem a atribuir aulas para os professores da rede que possam trabalhar as propostas curriculares da disciplina com os alunos idosos.

A quinta recomendação sugere uma maior institucionalização da EJA nas políticas de educação básica, visando que a equipe gestora e os professores tenham um plano de carreira específico e possam se dedicar a esta modalidade educacional, de modo a garantir um tempo de atuação mais duradouro e espaços de estudo e formação específicos.

Por fim, a última recomendação indica a necessidade de se produzir políticas intersetoriais em que as Secretarias Estadual e Municipal de Educação façam parcerias com as Secretarias de Saúde, de Assistência Social, de Trabalho e de Cultura e com os Conselhos Estaduais e Municipais dos idosos, visando a elaboração de um sistema de educação de pessoas idosas em que se tenha o cruzamento de informações que favoreçam a busca ativa e a identificação das vulnerabilidades e das necessidades dos idosos, bem como exista a cooperação e integração das propostas e dos equipamentos públicos. A partir da situação vista na pesquisa de dois alunos do MOVA que chegaram mais cedo às aulas para fazer atividades físicas orientadas no Núcleo de Convivência do Idoso, percebeu-se que é possível integrar as ações das formas de atendimento da EJA com as os NCI e com as das UBS que coexistem no mesmo território. Cabendo, inclusive, a proposição de projetos educacionais integrados que tenham adesão com as políticas urbanísticas do selo cidade amiga do idoso do Governo Estadual e do selo bairro amigo do idoso, do Governo Municipal. Numa expectativa de que a combinação de práticas educacionais formais e não formais interligadas num contexto socioespacial possam indicar caminhos para a efetivação dos conceitos de educação ao longo da vida e de envelhecimento ativo numa cidade educadora.

Evidentemente, esta pesquisa possui limitações em seu desenvolvimento e se faz necessário destacá-las para pensar em futuras pesquisas. A primeira limitação refere-se ao pouco domínio do pesquisador com determinados conceitos e tradições teóricas da Antropologia, da Sociologia Política, e da Geografia, e com determinadas abordagens e técnicas metodológicas de pesquisa como a Etnografia e a Análise de Discurso.

Acredita-se que uma maior fluidez do pesquisador nestas áreas teria permitido um entendimento melhor do Estudo de Caso Comparativo proposto por Bartlett e Vavrus (2017).

Além disso, considera-se que esta pesquisa também possui uma limitação quanto aos dados demográficos e educacionais do município de São Paulo e do distrito de Ermelino Matarazzo. A postergação para a realização do Censo Demográfico da década de 2020 fez com que o pesquisador tivesse que trabalhar com dados das estimativas das PNAD, de 2018 e de 2019, ficando um pouco desatualizado comparativamente aos primeiros dados do Censo Demográfico que têm sido publicados no ano de 2023. Outro aspecto a ser destacado é a falta de gráficos e quadros que pudessem expressar e sintetizar os dados quantitativos utilizados para a contextualização da pesquisa, e a falta de mapas que pudessem auxiliar o leitor a compreender a caracterização espacial do município de São Paulo e no distrito de Ermelino Matarazzo.

Outra limitação sentida refere-se a falta da recolha de dados na USP 60+ que permitiria um aumento sensível das análises comparativas por se tratar de um tipo de oferta educacional com diferenças significativas comparativamente à EJA. Ainda no campo das análises do material coletado, considera-se que faltaram "pernas" e tempo hábil para o pesquisador dar conta de analisar a ampla quantidade de dados gerados pelas entrevistas e conseguir transpor algumas reflexões para a análise comparativa entre os perfis dos alunos idosos e para a análise da relação dos participantes da pesquisa com o contexto socioespacial de Ermelino Matarazzo. Neste âmbito, os impactos gerados pela Pandemia dificultaram e atrasaram o andamento da pesquisa empírica, uma vez que as unidades educacionais estiveram trabalhando de modo remoto e tão logo retornaram, precisaram respeitar as distâncias de isolamento, dificultando a presença de um pesquisador externo nas unidades.

Deste modo, defende-se a necessidade de empreender novos estudos que atendam e superem as limitações expostas, mas que também desdobrem esta pesquisa para outras realidades, buscando comparar a educação de pessoas idosas em outros distritos de São Paulo, ou em outros municípios e estados brasileiros. Nesse sentido, o estudo de caso comparativo também permitiria a realização de pesquisas intersetoriais, de modo a investigar a educação de pessoas idosas por meio das ações geradas tanto pelas redes de ensino quanto pelas Secretarias municipais e estaduais de Direitos Humanos, Assistência Social e da Saúde, buscando realizar um melhor mapeamento das ações públicas no território de estudo. Além disso, como na cidade de São Paulo

existem escolas privadas que ofertam a EJA e Instituições de Ensino Superior que ofertam UNATIS, o estudo comparativo poderia confrontar as lógicas político-pedagógico da oferta pública e da oferta privada de educação de idosos.

De todo modo, espera-se que esta pesquisa contribua com a formação do conhecimento a respeito da educação de pessoas idosas, considerando a influência da organização do espaço geográfico nas políticas públicas e na oferta educacional, bem como estimule o surgimento de novas pesquisas e a proposição de ações práticas de formação, intervenção e aperfeiçoamento na área.

REFERÊNCIAS

- AB' SABER, A. N. O sítio urbano de São Paulo In AZEVEDO, Aroldo. **A cidade de São Paulo, Estudos de Geografia Urbana**. Volume 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- ADAMO, C. E. *et.al.* Universidade aberta para a terceira idade: o impacto da educação continuada na qualidade de vida dos idosos. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, 20 (04) Jul-Aug, 2017.
- ALMEIDA, S. A. P. de. **Narrativas de História de vida de mulheres idosas: Memória, subjetividade e relações de gênero**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018a.
- ALMEIDA, T. C. de O.. **A educação permanente e sua interface com as políticas educacionais para educação de jovens, adultos e idosos no Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018b.
- ALVES, J. E. D. Mitos e realidade da dinâmica populacional. In: XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2000, Caxambu. **Anais do XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Belo Horizonte: ABEP, 2000.
- ALVES, J. E. D. Transição demográfica, transição da estrutura etária e envelhecimento. **REVISTA PORTAL de Divulgação**, v. 4, p. 8-15, 2014.
- ARROYO, M. G. Passageiros do trabalho para a EJA. In: **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**; itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, Vozes, 2017, p. 41-73.
- AUGUSTI, W. **Memórias de Ermelino Matarazzo: um bairro paulistano, seu povo, sua gente**. São Paulo: Ed. do Autor, 2012.
- AZEVEDO, A. **Regiões e Paisagens do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.
- AZEVEDO, E. L. A seguridade social em paula. a luta política dos idosos. **Mediações**, Londrina, v. 17 n. 2, p. 92-107, Jul./Dez, 2012.
- BALTES, P. B.; SMITH, J. N. fronteiras para o futuro do envelhecimento: da velhice bem sucedida do idoso jovem aos dilemas da Quarta Idade. **A Terceira Idade**, São Paulo, v. 17, nº 36, p.7-31, jun. 2006.
- BANCO MUNDIAL. **Envelhecendo em um Brasil mais velho: implicações do envelhecimento populacional para o crescimento econômico, a redução da pobreza, as finanças públicas e a prestação de serviços**. Brasília; Banco Mundial, 2011. Disponível em <https://pesquisa.bvsalud.org/bvsmis/resource/pt/mis-31970>>. Acesso em 26/07/2023.

- BARBOSA, W. R. Tempo de Escola ou Tempo de Aprender? lições de José Luiz. **Educação e Realidade** 41 (4) Oct-Dec, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (4ªed.). Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARROS, R. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida - Um estudo sobre os fundamentos políticos-pedagógicos da prática educacional**. Lisboa: Editora Chiado, 2011.
- BARTLETT, L.; VAVRUS, F. **Rethinking case study research**. Taylor & Francis: New York, 2017.
- BEAUVOIR, S. de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Jan./Abr. 1997, n 4, p. 26-34.
- BERQUÓ, E. S. Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil. In: NERI, Anita L.; DEBERT, Guita (Org.). **Velhice e Sociedade**. Campinas: Papirus, 1999.
- BERQUÓ, E. S.; BAENINGER, R. **Os idosos no Brasil: considerações demográficas**. Campinas: UNICAMP, Núcleo de Estudos de População, 2000.
- BONTEMPI, S. **O Bairro de São Miguel Paulista**. São Paulo: Secretaria de Educação e Cultura; Prefeitura do Município de São Paulo, 1970.
- BOSHIER, R. Edgar Faure after 25 year: down but not out. In John Holford; Peter Jarvis & Colin Griffin (Eds.). **International Perspectives on Lifelong Learning**. London: Kogan Page, 1998, p. 3-20.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade. Lembranças de velhos**. 17ª ed. São Paulo: Companhia das Letras: 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.
- BRITO, F. Transição demográfica e desigualdades sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da População**, v. 25, p. jan-jun, 2008.
- BRITO, F.; SCHNEIDER, R. **A população na cena política: o debate sobre as consequências do envelhecimento populacional**. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2018. (Texto para discussão, 572).

- BUAES, C. S. Educação Financeira com Idosos em um Contexto Popular. **Educação e Realidade**. 40 (1)•Jan-Mar, 2015.
- CACHIONI, M.; FLAUZINO, K. de L. Ensino e aprendizagem para o envelhecimento no contexto da universidade. **Revista Kairós-Gerontologia**, [S. l.], v. 23, p. 17–24, 2020
- CACHIONI, M. *et.al.* Bem-estar subjetivo e psicológico de idosos participantes de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, 20 (3) May-Jun, 2017.
- CACHIONI, M. *et. al.* Metodologias e Estratégias pedagógicas utilizadas por educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. **Educação e Realidade**, v. 40, p. 81-104, 2015.
- CACHIONI, M. Universidade da Terceira Idade: das origens à experiência brasileira. In NERI, Anita; DEBERT, Guita (Orgs.). **Velhice e Sociedade**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2004.
- CANÁRIO, R. **A Educação de adultos. Um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 1999.
- CARVALHO, A. E. S. da R. **A importância da educação para o envelhecimento saudável em idosos longevos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- CARVALHO, J. A. M.; GARCIA, R. A. O envelhecimento da população brasileira: um enfoque demográfico. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 19(3):725-733, mai-jun, 2003.
- CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.
- CARVALHO, V. R. **Trajetória social, de vida e escolar de idosos do MOVA no município de Embu das Artes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017
- CASEMIRO, F. G., *et. al.* Impacto da estimulação cognitiva sobre depressão, ansiedade, cognição e capacidade funcional em adultos e idosos de uma universidade aberta da terceira idade. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, 19 (4) Jul-Aug, 2016.
- CATELLI JR., R.; DI PIERRO, M. C.; GIROTTO, E. D. A política paulistana de EJA: território e desigualdades. São Paulo, **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio/ago. 2019.
- COSTA, A. L. J. da. As escolas noturnas do Município da Morte: Estado Imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32,

n. 114, p. 53-68, jan.-mar. 2011a. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29/01/2019.

- COSTA, A. Z. **Idosos na EJA: contribuições a partir do periódico Psicologia: reflexão e crítica (de 2000 a 2012)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- COSTA, P. C. da. **O que se aprende além das letras: um estudo sobre a alfabetização de pessoas idosas**. Rev. Bras. Geriatr. Gerontol., Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, 2011b.
- CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002.
- D'ANDREA, T. **A Formação dos Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na Periferia de São Paulo**. Orientadora: Vera da Silva Telles. 2013. 309 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo, 2013.
- D'ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitos e sujeitos periféricos. **Novos Estudos**. CEBRAP, v. 39, p. 19-36, 2020.
- DANTAS, A. S. R. **Por dentro da quebrada: a heterogeneidade social de Ermelino Matarazzo e da periferia**. Orientadora: Graziela Serroni Perosa. 2013. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- DANTAS, A. S. R.; PEROSA, G. S. A expansão escolar na periferia de São Paulo: o caso de Ermelino Matarazzo. **Revista Confluências Culturais**. n. 1, v. 1, setembro, 2012.
- DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice. socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. 1. ed. 2. reimp São Paulo: EDUSP, 2012.
- DEBERT, G. G. Velho, terceira idade, idoso ou aposentado? Sobre diversos entendimentos acerca da velhice. **Revista Coletiva**, v. 5, p. <http://www.cole>, 2011.
- DI PIERRO, M. C. Tradições e concepções de Educação de Jovens e Adultos. IN: Catelli Jr., R. (Org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo, Ação Educativa, 2017, p. 9-21.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, vol. 21, n.º 55, p. 58-76, 2001.
- DOLL, J. Educação, cultura e lazer: perspectivas de velhice bem-sucedida. In NERI, A. L. (Org.). **Idosos no Brasil, vivências desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Edições SESC SP, 2007.

- DONAHUE, W. Experiments in the Education of Older Adults. **Adult Education**, 2(2), 49-59, 1951.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, nº 24, 2004, p. 213-225.
- FAURE, E. et al. (1973). **Aprender a ser**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.
- FILHO, P. P. de S.; MASSI, G. A. de A.; RIBAS, A. Escolarização e seus efeitos no letramento de idosos acima de 65 anos. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro, 2014; 17(3):589-600, 2014.
- FLAUZINO, K. de L. *et. al.* Letramento Digital para Idosos: percepções sobre o ensino-aprendizagem. **Educação e Realidade**, 45 (4) 2020.
- FLORES SOBRINHO, M. H. de J. **A universidade da maturidade: o reflexo das práticas sociopedagógicas desenvolvidas em Araguaína - TO**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Tocantins, Palmas, 2020.
- FONTES, P. São Miguel Paulista dos “Baianos”. **Travessia**. maio-agosto. 01-17, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREJKA, T. The Fertility Transition Revisited: A Cohort Perspective. **Comparative Population Studies**. Vol., 42, 2017. p. 89-116.
- GADOTTI, M. **Mova-Brasil 10 anos: movimento de alfabetização de jovens e adultos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GIROTTI, E. D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1121-1141, out.-dez., 2016.
- GIVISIEZ, G. H. N.; CERQUEIRA, C. A. Conceitos básicos em demografia e dinâmica demográfica brasileira. In: RIOS-NETO, E. L. G.; RIANI, J. L. (Org.). **Introdução à demografia da educação**. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2004, v. , p. 15-44.
- GRIFFIN, C. (1999a) Lifelong Learning and social democracy. **International journal of lifelong education**, vol. 18, n.º 5, 1999a, p. 329-342.
- GRIFFIN, C. (1999b) Lifelong learning and welfare reform. **International journal of lifelong education**, vol. 18, n.º 6, 1999b, p. 431-452.
- HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.108-130, 2000
- HARVEY, D. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000. p. 221. Disponível em: <<https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/evolucao-da-populacao-brasileira.html>>. Acesso em 08 de dezembro de 2019.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento geral do Brasil 1940: censo demográfico, 1950**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=765&view=detalhes>>. Acesso em 08 de dezembro de 2019.
- IBGE -. **Censo Demográfico 2010. Características da população e dos domicílios. Resultados do Universo**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf> Acesso em 08 de dezembro de 2019.
- IBGE -. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2018 - Tabela Suplemento Educação**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=downloads>> Acesso em 08 de dezembro de 2019.
- INOUE, K. *et. al.* Efeito da Universidade Aberta à Terceira Idade sobre a qualidade de vida do idoso. **Educação e Pesquisa**. v. 44, 2018.
- LANGENBUCH, J. R. **A estruturação da Grande São Paulo. Um estudo de Geografia Urbana**. Rio de Janeiro: IBGE, 1971.
- LARSEN, M.; BEECH, J. Spatial Theorizing in Comparative and International Education Research. **Comparative Education Review** 58 (2): 2014, p. 191–2014.
- LEITE, S. F. O conceito de direito, a educação e os impactos na modalidade EJA. **Revista Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v.9, n.1, jan./jun. 2014.
- LENGRAND, P. **Introdução à educação permanente**. Lisboa: Livros Horizontes, 1970.
- LENOIR, R. (1979). L'invention du troisième âge. Constitution du champ des agents de gestion de la vieillesse. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 26-27, 57-82.
- LIMA, C. R. **Programas intergeracionais: um estudo sobre as atividades que aproximam as diversas gerações**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

- LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e esquerda de Miro.** São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, L. F. de; PENTEADO, M. G.; SILVA, G. H. G. da. Há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender: como e por que educação matemática na terceira idade? **Bolema**. 33 (65) Sep-Dec, 2019.
- LUDOVICI, F. M. M.; SILVEIRA, N. D. R. S. Interdisciplinaridade: desafios na construção do conhecimento gerontológico. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, v. 16, p. 291/24814/15444-306, 2011.
- MACHADO, C. C. de A. C.; LAFFIN, M. H. L. F. A relação com o saber e o empoderamento de idosos em processos de escolarização. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 38, 2022.
- MACHADO, M. A. N. O movimento dos idosos. Um novo movimento social. **Kairós**, São Paulo, 10(1), jun. 2007, p. 221-233.
- MARTINS, J. de S.. **Subúrbio. Vida Cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do Império ao fim da República Velha.** São Paulo, Editora Hucitec: São Caetano do Sul, Prefeitura de São Caetano do Sul, 1992.
- MARTINS, R. de C. C. de C.; CASETTO, S. J.; GUERRA, R. L. F. Mudanças na qualidade de vida: a experiência de idosos em uma universidade aberta à terceira idade. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**. 22 (01), 2019.
- MENEZES, K. M. G. **Agora é a minha vez de ir pra escola!: os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza – CE.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.
- MONTEIRO, J. M. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- NERI, A. L.; CACHIONI, M. Velhice bem-sucedida e educação. In NERI, A.; DEBERT, G. (Orgs.). **Velhice e Sociedade**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- NOTESTEIN, F. W. Economic Problems of Population Change. In: **Proceedings of the Eighth International Conference of Agricultural Economists**, New York. 13-31, 1953.
- NOTESTEIN, F. W. Population-The Long View. In: Schultz, Theodore W. (ed.). **Food for the World**. 36-57, 1945.

- NOVELINO, E. J. **Práticas intergeracionais e políticas públicas pró-envelhecimento na perspectiva de velhos: o caso da Vila Anglo-Brasileira**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2019.
- OLIVEIRA, D. C. de. **Universidade da Maturidade: uma proposta de educação ao longo da vida**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Tocantins, Palmas, 2021.
- OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, set./out./nov./dez. 1999.
- OLIVEIRA, R. C. S. A universidade aberta para a terceira idade e a educação do idoso nas dissertações e teses de 2000 a 2011. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 52, p. 372-386, set 2013.
- OLIVEIRA, R. C. S.; SCORTEGAGNA, P. A. A educação na terceira idade: conhecimentos a partir da análise das produções (2003-2013). In: XI ANPED SUL, 2016, Curitiba. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba: UFPR, 2016. v. 1. p. 1-14.
- OLIVEIRA, R. P. de. O direito à educação. IN: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3ª edição revisada. São Paulo, Xamã, 2007, p. 15-41.
- PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240050, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100305&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 Jan. 2020.
- PASTORE, J. D. **Programa Alfabetiza São Paulo: análise da política estadual de alfabetização de jovens e adultos (1997/2013)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- PATARRA, N. L. Transição Demográfica: novas tendências, velhos desafios.. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, São Paulo, SP, v. 11, p. 27-40, 1994.
- PATARRA, N. L.; FERREIRA, C. E. C. Repensando a Transição Demográfica: formulações, críticas e perspectivas da análise. **TEXTOS NEPO**, Campinas, v. 10, 1987.
- PEIXOTO, C. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... In BARROS, Myriam Moraes Lins. **Velhice ou Terceira Idade?** 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- PEREIRA, F. A.. **Educação de pessoas idosas: um estudo de caso da Universidade da Maturidade no Tocantins**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

- PERES, M. A. C. Terceira idade, ação política e autonomia: as políticas da velhice como tecnologias sociais. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 06, p. 193-216, 2008.
- PETERSON, D. A. Educational Gerontology: The State of the Art. **Educational Gerontology**, 1:1, 61-73, 1976.
- PETERSON, D. A. Who are the educational gerontologists?, **Educational Gerontology**, 5:1, 65-77, 1980.
- PETRONE, P. **Aldeamentos Paulistas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.
- PINTO, J. M. de R. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educ. Soc.** 2018, v.39, n.145, p.846-869.
- PORTO, M. A. R. **Tempo cognitivo e tempo social nas aulas de inglês para a envelhecimento e terceira idade**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2017.
- PRADO JR., C. **A cidade de São Paulo. Geografia e História**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- ROBERTSON, S. Spatializing' the Sociology of Education: Stand-Points, Entry-Points, Vantage- Points. In APPLE, Michael; BALL, Stephan; GANDIN, Luís. **The Routledge International Handbook of the Sociology of Education**. London: Routledge, 2009, p.15–26.
- ROLNIK, R.; FRÚGOLI JR., H. Reestruturação urbana da metrópole paulistana: a zona leste como território de rupturas e de permanências. **Cadernos Metrópole**. n.º 6, p.43-66, 2º sem. 2001.
- SÁ, J. L. M. de. Gerontologia e interdisciplinaridade: fundamentos epistemológicos. In NERI, Anita; DEBERT, Guita (Orgs.). **Velhice e Sociedade**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2004.
- SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª edição 2001.
- SANTOS, M. **Metrópole corporativa fragmentada: o caso de São Paulo**. Nobel: Secretaria do Estado da Cultura, 1990.
- SANTOS, P. F. da C. **O direito à escola: uma análise a partir das narrativas de vida de pessoas idosas não alfabetizadas ou com pouca escolaridade**. 2019 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

- SANZ FERNÁNDEZ, F. As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas. (**Cadernos Sísifo: 2**). Lisboa: Educa. Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.
- SÃO PAULO. **Indicadores sociodemográficos da população idosa residente em São Paulo**. Secretaria de Municipal de Direitos Humanos e Cidadania; Coordenadoria de Políticas para Pessoa Idosa. - São Paulo (Cidade), 2020.
- SÃO PAULO. **Plano Intersetorial de Políticas Públicas para o Envelhecimento**. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania; Coordenadoria de Políticas para Pessoa Idosa. - São Paulo (Cidade), 2021.
- SCORTEGAGNA, P. A. **Emancipação política e educação: ações educacionais para o idoso nas Instituições de Ensino Superior públicas paranaenses**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.
- SILVA, A. C. da. **Ações de políticas públicas para o atendimento dos direitos dos velhos em tempos de pandemia de coronavírus (Covid-19) em Palmas, Tocantins**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Tocantins, Palmas, 2020a.
- SILVA, C. C. da. **Política educacional para Educação de Jovens e Adultos na rede estadual paulista (1995-2018)**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.
- SILVA, M. S. V. **Educação superior pública contemporânea: a "terceira idade" como um novo sujeito educativo na Universidade Estadual de Goiás - UEG**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiania, 2020b.
- SILVEIRA, N. D. R. Educação, Envelhecimento e Cidadania. **Educação, envelhecimento e cidadania**. 1ed. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, v. 7, p. 11-33, 2009,
- SIMÕES, J. A. A previdência social no Brasil: um histórico. In NERI, Anita; DEBERT, Guita (Orgs.). **Velhice e Sociedade**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- SOARES, L. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SOBRINHO, A. S. de O. São Paulo e a Ideologia Higienista entre os séculos XIX e XX: a utopia da civilidade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 15, nº 32, jan./abr. 2013, p. 210-235.
- SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de estudos teóricos y epistemológicos en política educativa**, v. 1, 2016, p. 75-89.
- SPÓSITO, M. Os movimentos populares e a luta pela expansão no ensino público. **Cad. Pesq.** São Paulo (45): 25-28, maio 1983.

- SWINDELL, R.; THOMPSON, J. An international perspective on the University of Third Age. **Educational Gerontology**. 21(5), 1995, p.429-447.
- THOMPSON, W. S. Population. **American Journal of Sociology** 34,6: 959-975, 1929.
- TIBBITTS, C.; DONAHUE, W. Review of Educational Research. **Adult Education**. v. 23, n. 3, p. 202-217, 1953.
- TINÔCO, M. A. *et. al.* Cognitive Telephone Screening Instrument (COGTEL): um instrumento fiável e válido na avaliação do funcionamento cognitivo em pessoas idosas brasileiras. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**. 22 (01), 2019.
- TONDEUR, J. *et. al.* Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. **Computers & Education**, v. 59, 2011.
- UNESCO. **Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos: aprobada por la Conferencia General en su decimonovena reunión** - Nairobi, 26 de noviembre de 1976. Disponível em <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/nairob_s.pdf>, acesso em 11 de março de 2019 .
- USP. Escola de Artes Ciências e Humanidades. **Projeto Político Pedagógico Curso de Bacharelado em Gerontologia**, 2012. Disponível em: <http://www5.each.usp.br/wp-content/uploads/2015/11/gerontologia-projeto-politico-pedagogico.pdf>. Acesso em 29.01.2020.
- VACCAREZZA, T.; SOARES, L. Reflexões em torno das relações entre docentes e educandos/as na educação de pessoas jovens e adultas: caminhos que se encontram na busca pela garantia de um direito. **Revista Educação e Emancipação**, 14(3), 2021.
- VALIENTE, V. R. B. **Histórias de vida de mulheres idosas: um novo espaço de aprendizagem** - UNATI/UFPel. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- VAVRUS, F. Topographies of power: A critical historical geography of schooling in Tanzania. **Comparative Education**, v. 52, n. 2, p. 136-156, 1 Dec. 2015.
- VELLAS, F. **Bem-vindo a AIUTA**. Toulouse, AIUTA, 2020. Disponível em: <https://www.aiu3a.org/v2/index-pt.html> . Acesso em: 30 de janeiro de 2020.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B., THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun./2001.
- VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão. implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Edu.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WORD HEALTH ORGANIZATION. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde** / World Health Organization; tradução Suzana Gontijo. – Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. DADOS DO INDIVÍDUO

Nome completo _____

Sexo Masculino
 Feminino

RG _____

Data de
nascimento _____

Endereço
completo _____

CEP _____

Fone _____

e-mail _____

2. RESPONSÁVEL LEGAL

Nome completo _____

Natureza (grau de parentesco, tutor,
curador, etc.) _____

Sexo Masculino
 Feminino

RG _____

Data de nascimento _____

Endereço completo _____

CEP _____

Fone _____

e-mail _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Título do Projeto de Pesquisa

A educação de pessoas idosas na cidade de São Paulo: políticas e programas educacionais em Ermelino Matarazzo

2. Pesquisador Responsável

Maria Clara Di Pierro

3. Cargo/Função

Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

4. Avaliação do risco da pesquisa:

RISCO MÍNIMO RISCO BAIXO RISCO MÉDIO RISCO MAIOR

(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

5. Duração da Pesquisa

Entre 40 minutos e 1 hora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO:

1. Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada A educação de pessoas idosas na cidade de São Paulo: políticas e programas educacionais em Ermelino Matarazzo. Nesta pesquisa, busca-se compreender como se desenvolve a oferta de educação que as pessoas idosas podem aceder no distrito de Ermelino Matarazzo, da cidade de São Paulo, de modo a estudar as formas de atendimento da Educação de Jovens e Adultos das redes estadual e municipal, e o Programa de Extensão da Universidade de São Paulo para pessoas idosas, intitulado USP60+. Esta é uma pesquisa de doutorado que pretende interpretar as políticas públicas voltadas à educação de pessoas idosas na cidade de São Paulo.
2. A sua participação na pesquisa deve durar entre quarenta minutos e uma hora, e se dará por meio do preenchimento de algumas informações por questionário e por meio de uma entrevista, na qual o pesquisador fará algumas perguntas com o intuito de conhecer a sua história, as suas experiências e as suas opiniões a respeito da educação de pessoas idosas e do centro educacional no qual você trabalha ou estuda.
3. Os riscos associados a este estudo são os possíveis constrangimentos que você possa vir a ter caso considere que não saiba responder alguma pergunta ou não conheça algum termo utilizado pelo pesquisador, ou caso sinta que alguma das perguntas lhe induza a analisar a sua instituição, ou seus colegas de trabalho/estudo, ou mesmo as suas ações, de uma maneira que você não gostaria. Certas perguntas em entrevistas também podem fazer com que resgatemos memórias que nos tragam emoções que estavam esquecidas. Entretanto, para minimizar estes possíveis riscos, há os direitos e as garantias do sujeito participante que constam no tópico IV deste documento..
4. Não existem benefícios financeiros por conta da sua participação na pesquisa, mas há a possibilidade de benefícios pessoais, institucionais e acadêmicos, que de forma direta ou indireta possam lhe ajudar. Pois, ao refletir sobre as suas ações do dia-a-dia você poderá perceber como tem contribuído para a constituição do campo da educação de pessoas idosas no Brasil e as suas experiências poderão ser compartilhadas com outras pessoas que atuam neste mesmo contexto em Ermelino Matarazzo e vice-versa.
5. Além disso, espera-se que as reflexões geradas pela pesquisa possam contribuir de algum modo com a produção/melhoria de políticas públicas e de concepções teórico-metodológicas para a educação no envelhecimento, bem como estimular o surgimento de novas pesquisas acadêmicas nesta área.
6. Se você foi convidado(a) e concordou em participar do grupo focal ou das entrevistas semiestruturadas, será solicitada a sua autorização para a gravação de áudio da atividade em documentação própria para esta finalidade. Não será feita a gravação de vídeo ou de imagens. Ressalta-se que os dados serão utilizados apenas neste projeto de pesquisa e ficarão armazenados em sigilo sob a responsabilidade do pesquisador responsável

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas;
2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;
3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade de todos os dados fornecidos aos pesquisadores;
4. Disponibilidade de assistência no HU ou HCFMUSP, por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa.

V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

Maria Clara Di Pierro - Endereço: Av. da Universidade, 308 - Butantã, São Paulo - SP - Telefone: (11) 3091-3551
Marcelo Dante Pereira - Endereço: Rua Antônio Roberto de Almeida, 355 - Engenheiro Goulart - Telefone: (11) 94956-2049

:

VI. - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

Comitê de Ética da EEFÉ-USP

Escola de Educação Física e Esporte - USP

Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária

CEP: 05508-030 - São Paulo – SP

Telefone (011) 3091-3097

E-mail: cep39@usp.br

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, ____/____/____

assinatura do sujeito da
pesquisa

assinatura do pesquisador

APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS, GRUPO FOCAIS E QUESTIONÁRIOS APLICADOS COM GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS IDOSOS

Título da Pesquisa: A educação de pessoas idosas na cidade de São Paulo: políticas e programas educacionais em Ermelino Matarazzo

Pesquisador Responsável: Marcelo Dante Pereira

ROTEIRO DE ENTREVISTAS
Rede Municipal

Secretaria Municipal de Educação - DIEJA

Forma de Coleta: Entrevista semiestruturada

Roteiro de Entrevista:

- 1) Quais foram os maiores impactos da Pandemia da Covid 19 na EJA municipal e quais tem sido os maiores desafios da rede neste retorno às aulas presenciais?
- 2) Tendo em vista a intensificação do envelhecimento da população paulista e os altos índices de analfabetismo e baixa escolarização deste público, como a DIEJA está atuando para garantir o direito à educação das pessoas idosas?
- 3) Há alguma estratégia específica de levantamento da demanda, de busca ativa e de chamada pública deste público?
- 4) Os documentos oficiais e as orientações curriculares e didáticas da DIEJA assinam a presença e particularidade dos idosos na sala da EJA?
- 5) A estratégia 10.10 do Plano Municipal de Educação indica que se deve difundir propostas pedagógicas que visem à valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e promover a inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice. Como isso tem sido debatido e proposto na rede municipal?
- 6) Especificamente à EJA Regular, ao CIEJA e ao MOVA, estas formas de atendimento recebem orientações curriculares e didáticas diferentes no que se refere ao trabalho educacional com pessoas idosas? Você considera que a natureza pedagógica de alguma destas propostas é mais adequada/atrativa para este perfil etário?

- 7) Quais são as ações da rede municipal para a implementação da BNCC na EJA? Como vem sendo equacionado a questão do material didático específico para esta etapa?
- 8) A DIEJA participa de alguma forma da realização do ENCCEJA? Como isso acontece?
- 9) Como foi feita a avaliação externa da EJA na rede municipal? Os resultados desta avaliação já foram analisados? Já há algum balanço desta avaliação externa?
- 10) A DIEJA pode disponibilizar os dados desagregados de matrícula, de evasão, de aprovação e do perfil dos alunos das escolas que ofertam EJA na Rede Municipal?

Diretoria Regional de Ensino (DRE) Penha

Forma de Coleta: Entrevista semiestruturada

Roteiro de Entrevista:

- 1) Qual é o perfil da EJA das escolas supervisionadas pela DRE Penha?
- 2) Como é realizado o levantamento da demanda e as iniciativas de busca ativa por matrículas? E quais são os parâmetros que orientam as decisões de nucleação, de abertura e de fechamento das turmas?
- 3) Já foi identificado algum tipo de pressão da população ou de demanda por salas da EJA no período diurno em bairros mais afastados das unidades do CIEJA?
- 4) A diretoria pode disponibilizar os dados desagregados de matrícula, de evasão, de aprovação e do perfil dos alunos das escolas com EJA que são supervisionadas pela DRE Penha?
- 5) Quais são as ações de orientação formativas que o DIEJA oferece para as diretorias de ensino? O tema do envelhecimento e dos alunos idosos na EJA já estiveram presentes nestas ações?
- 6) A partir dos encaminhamentos da DIEJA, como a DRE Penha realiza as formações pedagógicas voltadas para cada forma de atendimento da EJA? Como os temas do envelhecimento e da velhice vêm sendo tratados nestas formações? Quais são as teorias e metodologias que fundamentam estas ações?

7) Especificamente à EJA Regular, ao CIEJA e ao MOVA, você considera que a natureza pedagógica de alguma destas formas de atendimento é mais adequada/atrativa para o público de pessoas idosas?

8) A DRE Penha tem alguma atribuição no ENCCEJA?

9) Como foi feita a avaliação externa da EJA na rede municipal? Os resultados desta avaliação já foram analisados? Já há algum balanço desta avaliação externa no caso das escolas supervisionadas pela DRE Penha?

10) É possível perceber diferenças e especificidades das formas de atendimento da EJA em Ermelino Matarazzo para as de outros distritos cobertos pela DRE Penha?

11) A diretoria realiza, ou já realizou, ações educacionais em Ermelino Matarazzo em parceria com outras secretarias estaduais, com secretarias municipais, com organizações sociais, ou com universidades?

EMEF Rosângela Rodrigues Vieira

Direção -

Forma de Coleta: Entrevista semiestruturada

Roteiro de Entrevista:

1) Quais são as características das turmas da EJA nesta escola? Há quanto tempo esta modalidade de educação é desenvolvida na instituição?

2) Como é realizado o levantamento da demanda e as iniciativas de busca ativa por matrículas e quais são os parâmetros que orientam as decisões de nucleação, de abertura e de fechamento das turmas?

3) A escola pode disponibilizar os dados de matrícula, de evasão, aprovação e do perfil dos alunos da EJA?

4) Já foi realizado algum trabalho com as outras escolas estaduais e/ou municipais que ofertam EJA no distrito de Ermelino Matarazzo?

5) Como a escola vem recebendo as orientações da DIEJA e da DRE Penha para a implementação da BNCC e para a seleção do material didático da EJA?

- 6) A escola tem, ou já teve, parcerias com outras instituições ou com lideranças populares do distrito?
- 7) A comunidade escolar participa das atividades abertas e dos conselhos da escola?
- 8) Para além dos horários de atendimento, quais são as diferenças do perfil dos alunos ou da proposta pedagógica da EJA da EMEF Rosângela Rodrigues Vieira comparativamente ao CIEJA Ermelino Matarazzo?
- 9) É possível consultar o PPP da Escola?
- 10) Como foi feita a avaliação externa da EJA na rede municipal? Já há algum balanço dos resultados dos alunos da EMEF Rosângela Rodrigues Vieira nesta avaliação externa?

Coordenação

Forma de Coleta: Entrevista semiestruturada

Roteiro de Entrevista:

- 1) Como foi feito o processo de acompanhamento dos alunos idosos da EJA durante a pandemia e quais tem sido os principais desafios da gestão da EJA no retorno às aulas presenciais?
- 2) A DIEJA ou a DRE Penha oferecem orientações e/ou ações formativas para os professores da EJA? Como que as orientações e ações são desenvolvidas no cotidiano das salas de EJA da escola?
- 3) Quais são os principais temas trabalhados nas reuniões pedagógicas com os professores da EJA da EMEF Rosângela Rodrigues Vieira? Os temas do envelhecimento e da velhice se fazem presentes?
- 4) A escola e os professores da EJA escolhem e recebem livros didáticos específicos do PNLD-EJA?
- 5) Quais são as formas de avaliação utilizadas na EJA?
- 6) Os professores que atuam na EJA da escola costumam permanecer nesta modalidade ao longo dos anos ou são muito rotativos?

- 7) Os professores têm levantado demandas sobre o trabalho em sala de aula em turmas da EJA que possuem alunos idosos?
- 8) Já houve a ocorrência de indisciplina e de conflitos geracionais ou de gênero nas salas da EJA envolvendo alunos idosos? Como foi resolvido?
- 9) Quais são as principais necessidades educacionais dos alunos idosos desta escola?
- 10) Como foi feita a avaliação externa da EJA na rede municipal? Já há algum balanço dos resultados dos alunos da EMEF Rosângela Rodrigues Vieira nesta avaliação externa?

Professores

Forma de Coleta: Grupo Focal com cinco professores

Roteiro de Entrevista:

- 1) Gostaria que cada colega se apresentasse mencionando a área de trabalho, o tempo de atuação na rede municipal, e o tempo de atuação nesta escola e na EJA
- 2) Vocês já tiveram alunos idosos nas salas de EJA daqui? Quais são os desafios de lecionar para turmas com tamanha diversidade geracional? Como é a relação destes alunos idosos com os professores e os demais alunos das turmas?
- 3) Quais são os anseios e demandas educacionais destes alunos idosos? Eles costumam manter a frequência nas aulas ao longo do ano?
- 4) A DRE Penha e a gestão da escola ofertam processos formativos que tratem dos educandos da EJA, de forma a oferecer fundamentações teóricas, metodológicas e didáticas para o trabalho destes alunos? Em específico com alunos idosos?
- 5) Nas atividades de trabalho coletivo dos professores vocês tratam de temas como a diversidade/conflitos geracionais? envelhecimento e aprendizagem? evasão do público idoso?
- 6) Como vocês desenvolvem o processo de avaliação dos alunos idosos?
- 7) Vocês consideram que os recursos didáticos como livros e demais materiais fornecidos pela rede estão adequados para as turmas da EJA?

8) Como foi feita a avaliação externa da EJA na rede municipal? Já há algum balanço dos resultados dos alunos da EMEF Rosângela Rodrigues Vieira nesta avaliação externa?

Alunos

Forma de Coleta: Questionário escrito com questões fechadas e entrevista semiestruturada com seis alunos

Questionário:

1) Qual é a sua idade (em março de 2023): _____ Anos

2) Qual é o seu sexo:

Masculino []

Feminino []

Não Binário []

3) Qual cidade e estado você nasceu: _____

4) Você está aposentado(a):

[] Sim

[] Não

5) Qual foi, ou ainda é, a profissão que você exerceu por mais tempo? _____

6) Mora em Ermelino Matarazzo:

Sim [] Há quanto tempo? _____ anos

Não []

7) Você mora em qual bairro? _____

8) Quantas pessoas moram com você na sua casa? _____

9) Como você faz o trajeto de casa, ou do trabalho, até a escola e da escola de volta para casa?

A pé / De transporte público / Veículo próprio (carro/moto/bicicleta)

10) Quanto tempo você demora da sua casa, ou trabalho, até a escola? _____

11) Já estudou em outras escolas de Ermelino Matarazzo?

Sim Qual? _____

Não

12) Você frequenta ou já frequentou alguma instituição específica para pessoas idosas em Ermelino Matarazzo?

Sim Qual?

Não

Roteiro da Entrevista:

1) Como foi a decisão de voltar a estudar na EJA? Quais eram as suas expectativas? Os amigos e familiares apoiaram a iniciativa?

2) Como é a sua relação com as demais pessoas da escola? Você se sente acolhido e respeitado?

3) Quais são as maiores dificuldades em voltar a estudar? Os professores e os colegas da turma ajudam a superar estas dificuldades?

4) Você gosta dos conteúdos que está aprendendo? Você consegue perceber a relação destes conteúdos com momentos da sua história ou com o atual estágio da sua vida?

5) Quais são os objetivos que você tem para depois que terminar a EJA?