

GERAÇÃO ESQUECIDA PELO LETRAMENTO – A ÚLTIMA FRONTEIRA DO ANALFABETISMO NO BRASIL: DESAFIOS, IMPACTOS E POSSIBILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO TARDIA ENTRE IDOSOS EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE

FORGOTTEN GENERATION OF LITERACY – THE LAST FRONTIER OF ILLITERACY IN BRAZIL: CHALLENGES, IMPACTS, AND POSSIBILITIES OF LATE LITERACY AMONG ELDERLY PEOPLE IN CONTEXTS OF VULNERABILITY

GENERACIÓN OLVIDADA POR EL LETRAMIENTO – LA ÚLTIMA FRONTERA DEL ANALFABETISMO EN BRASIL: DESAFÍOS, IMPACTOS Y POSIBILIDADES DE ALFABETIZACIÓN TARDÍA ENTRE PERSONAS MAYORES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

 <https://doi.org/10.56238/arev7n8-218>

Data de submissão: 21/07/2025

Data de publicação: 21/08/2025

José Neto de Oliveira Felipe

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas
Instituição: Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)
Endereço: Goiás, Brasil
E-mail: profnetomatfis@gmail.com

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica
Instituição: Universidade de Brasília (UnB)
Endereço: Distrito Federal, Brasil
E-mail: aclaudiaval@unb.br

Adrielle Barradas Cardoso

Mestranda em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas
Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Endereço: Paraíba, Brasil
E-mail: adriellebarradas1607@gmail.com

Emerson Mota Santana

Mestre em Ciências Humanas
Instituição: Universidade Santo Amaro (UNISA)
Endereço: São Paulo, Brasil
E-mail: familiamotasantana@gmail.com

Leandro Rodolfo Resende

Mestre em Estudos Literários
Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Endereço: Mato Grosso, Brasil
E-mail: leandrorodolfo@hotmail.com

Nincia Cecilia Ribas Borges Teixeira

Pós-doutora em Ciência da Literatura
Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Endereço: Paraná, Brasil
E-mail: leandrorodolfo@hotmail.com

Vicente José Barreto Guimarães

Doutor em Serviço Social
Instituição: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
Endereço: Alagoas, Brasil
E-mail: vicente.guimaraes@uneal.edu.br

Celia Petronilha Fonseca Barboza

Mestra em Educação Cultura e Subjetividade
Instituição: Universidade Ibirapuera (UNIB)
Endereço: São Paulo, Brasil
E-mail: cpetronilha@gmail.com

Maria Martins Formiga

Mestra em Educação Profissional
Instituição: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)
Endereço: Paraíba, Brasil
E-mail: mmartinsformiga@gmail.com

Vanessa da Silva Chaves de Moraes

Doutora no Ensino de Matemática
Instituição: Universidade Franciscana (UFN)
Endereço: Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: vscvanessa@yahoo.com.br

Walber Barradas Cardoso

Bacharel em Administração
Instituição: Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR)
Endereço: Bahia, Brasil
E-mail: walberbarradascardoso@gmail.com

Marcia Sant'Ana Santos

Mestra em Crítica Cultural
Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Endereço: Bahia, Brasil
E-mail: msasantos17@gmail.com

Rodrigo Andrade dos Santos

Mestre em Engenharia Civil
Instituição: Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo (IPT)
Endereço: São Paulo, Brasil
E-mail: sarodrigoandrade@gmail.com

Milane de Vasconcelos Caldeira Tavares

Especialista Internacional em Segurança Pública
Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Endereço: Bahia, Brasil
E-mail: mdvct77@hotmail.com

Beatriz de Marco Sabino

Graduada em Psicologia
Instituição: Centro Universitário Estácio
Endereço: São Paulo, Brasil
E-mail: biademarcofarias@gmail.com

Adonai do Socorro da Cruz Gonçalves

Especialista em Gestão e Supervisão Escolar
Instituição: Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI)
Endereço: Pará, Brasil
E-mail: adogon3@hotmail.com

RESUMO

Em um cenário social marcado por avanços significativos na expansão do acesso à educação básica, o Brasil ainda convive com um contingente expressivo de pessoas que jamais foram alcançadas pelos processos de letramento. Assim, vale destacar que, segundo dados do Censo Demográfico de 2022, aproximadamente 11,4 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais permanecem analfabetos, correspondendo a uma taxa de 7,0% da população adulta. E ainda, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) confirma que essa taxa, embora declinante ao longo das últimas décadas, permanece alarmantemente alta entre idosos, alcançando 20,3% na faixa etária acima de 65 anos. Em outras palavras, enquanto a alfabetização se consolidou entre os mais jovens, tornou-se também um fosso geracional que separa quem teve a oportunidade de estudar daqueles que, sobretudo em contextos de vulnerabilidade, passaram a vida à margem do sistema educacional. Assim sendo, este artigo tem como objeto de estudo a análise compreensiva dos desafios, impactos e possibilidades da alfabetização tardia entre idosos que vivem em contextos de alta vulnerabilidade social e que, não raro, experimentam relações de dependência familiar para acessar direitos e serviços que pressupõem o letramento. A pergunta de partida que orienta esta pesquisa é a seguinte: Quais são os desafios, impactos e possibilidades da alfabetização tardia entre idosos analfabetos no Brasil, particularmente quanto aos efeitos sobre suas relações familiares, comunitárias e sobre a percepção de si mesmos como sujeitos de direitos? A pesquisa é de cunho qualitativa (Minayo, 2008), bibliográfico e descritiva (Gil, 2007), com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Teoricamente, fizemos uso dos trabalhos de Freire (1992; 1997; 2011; 2013; 2014a; 2014b; 2014c), Giroux (2011; 2024), Brookfield (2006; 2017), Jarvis (2007), Mezirow (1991), Soares (2004; 2009), Street (1995), Barton; Hamilton (2012), Brandão (2007), Bosi (2023), Beauvoir (2018), Dussel (2001), Dantas; Amorin; Leite (2016), UNESCO (2010; 2014; 2016; 2020; 2024), entre outros. A investigação evidenciou que a alfabetização tardia entre idosos transcende o ensino do código escrito, configurando-se como prática de resgate da cidadania e da dignidade. Os achados revelaram impactos positivos na autoestima, nas relações familiares e na inserção comunitária, destacando-se o fortalecimento de vínculos intergeracionais e a ampliação da participação social. Observou-se, ainda, que o letramento tardio funciona como mecanismo de reparação histórica diante da exclusão educacional, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para políticas públicas inclusivas. Assim, ficou claro que alfabetizar idosos em contextos de vulnerabilidade não é apenas um desafio pedagógico, mas um ato político, ético e social.

Palavras-chave: Alfabetização Tardia. Idosos. Vulnerabilidade Social. Cidadania.

ABSTRACT

In a social context marked by significant advances in the expansion of access to basic education, Brazil still coexists with a considerable contingent of people who have never been reached by literacy processes. According to data from the 2022 Demographic Census, approximately 11.4 million Brazilians aged 15 or older remain illiterate, corresponding to 7.0% of the adult population. Furthermore, the Continuous National Household Sample Survey (PNAD) confirms that this rate, although declining over the past decades, remains alarmingly high among the elderly, reaching 20.3% in the age group above 65 years. In other words, while literacy has been consolidated among the younger generations, it has also become a generational gap separating those who had the opportunity to study from those who, especially in contexts of vulnerability, have spent their lives on the margins of the educational system. Therefore, this article focuses on a comprehensive analysis of the challenges, impacts, and possibilities of late literacy among elderly people living in contexts of high social vulnerability and who often experience family dependence to access rights and services that presuppose literacy. The guiding research question is: What are the challenges, impacts, and possibilities of late literacy among illiterate elderly people in Brazil, particularly regarding the effects on their family and community relationships and their self-perception as subjects of rights? The study is qualitative in nature (Minayo, 2008), bibliographical and descriptive (Gil, 2007), with a comprehensive analytical bias (Weber, 1949). Theoretically, it draws upon the works of Freire (1992; 1997; 2011; 2013; 2014a; 2014b; 2014c), Giroux (2011; 2024), Brookfield (2006; 2017), Jarvis (2007), Mezirow (1991), Soares (2004; 2009), Street (1995), Barton & Hamilton (2012), Brandão (2007), Bosi (2023), Beauvoir (2018), Dussel (2001), Dantas; Amorim; Leite (2016), UNESCO (2010; 2014; 2016; 2020; 2024), among others. The investigation revealed that late literacy among elderly people transcends the teaching of the written code, constituting a practice of reclaiming citizenship and dignity. Findings highlighted positive impacts on self-esteem, family relationships, and community participation, emphasizing the strengthening of intergenerational bonds and the expansion of social involvement. Moreover, late literacy operates as a mechanism of historical reparation in the face of educational exclusion, while also opening possibilities for inclusive public policies. Thus, it became evident that teaching literacy to elderly people in contexts of vulnerability is not merely a pedagogical challenge, but a political, ethical, and social act.

Keywords: Late Literacy. Elderly. Social Vulnerability. Citizenship.

RESUMEN

En un contexto social marcado por avances significativos en la expansión del acceso a la educación básica, Brasil aún convive con un contingente considerable de personas que jamás fueron alcanzadas por los procesos de alfabetización. Según datos del Censo Demográfico de 2022, aproximadamente 11,4 millones de brasileños con 15 años o más permanecen analfabetos, lo que corresponde al 7,0% de la población adulta. Además, la Encuesta Nacional Continua por Muestra de Hogares (PNAD) confirma que esta tasa, aunque en declive a lo largo de las últimas décadas, sigue siendo alarmantemente alta entre los ancianos, alcanzando el 20,3% en el grupo de edad superior a 65 años. En otras palabras, mientras la alfabetización se consolidó entre los más jóvenes, se convirtió también en una brecha generacional que separa a quienes tuvieron la oportunidad de estudiar de aquellos que, sobre todo en contextos de vulnerabilidad, pasaron la vida al margen del sistema educativo. Así, este artículo tiene como objeto de estudio el análisis comprensivo de los desafíos, impactos y posibilidades de la alfabetización tardía entre personas mayores que viven en contextos de alta vulnerabilidad social y que, no pocas veces, experimentan dependencia familiar para acceder a derechos y servicios que suponen el dominio de la lectoescritura. La pregunta orientadora de la investigación es: ¿Cuáles son

los desafíos, impactos y posibilidades de la alfabetización tardía entre ancianos analfabetos en Brasil, particularmente en lo que respecta a los efectos sobre sus relaciones familiares, comunitarias y sobre la percepción de sí mismos como sujetos de derechos? La investigación es de naturaleza cualitativa (Minayo, 2008), bibliográfica y descriptiva (Gil, 2007), con un sesgo analítico comprensivo (Weber, 1949). Teóricamente, se apoya en los trabajos de Freire (1992; 1997; 2011; 2013; 2014a; 2014b; 2014c), Giroux (2011; 2024), Brookfield (2006; 2017), Jarvis (2007), Mezirow (1991), Soares (2004; 2009), Street (1995), Barton & Hamilton (2012), Brandão (2007), Bosi (2023), Beauvoir (2018), Dussel (2001), Dantas; Amorim; Leite (2016), UNESCO (2010; 2014; 2016; 2020; 2024), entre otros. La investigación mostró que la alfabetización tardía entre personas mayores trasciende la enseñanza del código escrito, configurándose como una práctica de rescate de la ciudadanía y de la dignidad. Los hallazgos revelaron impactos positivos en la autoestima, en las relaciones familiares y en la inserción comunitaria, destacándose el fortalecimiento de vínculos intergeneracionales y la ampliación de la participación social. Se observó, además, que la alfabetización tardía funciona como un mecanismo de reparación histórica frente a la exclusión educativa, al mismo tiempo que abre posibilidades para políticas públicas inclusivas. De esta manera, quedó claro que alfabetizar a las personas mayores en contextos de vulnerabilidad no es solo un desafío pedagógico, sino un acto político, ético y social.

Palabras clave: Alfabetización Tardía. Personas Mayores. Vulnerabilidad Social. Ciudadanía.

1 INTRODUÇÃO

1.1 ALFABETIZAÇÃO TARDIA E EXCLUSÃO GERACIONAL – DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A DIGNIDADE DOS IDOSOS EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE

Ao longo da história brasileira, a alfabetização sempre foi um processo marcado por desigualdades profundas, refletindo tanto os limites estruturais da escola pública quanto a exclusão social de parcelas significativas da população. Desde o início do século XX, observa-se que a expansão da escola primária avançou lentamente, deixando para trás grupos sociais inteiros, em especial os trabalhadores rurais e os idosos. Na verdade, não apenas a educação básica demorou a se universalizar, mas também a ideia de que todos tinham direito à alfabetização foi tardia no país, consolidando-se somente a partir da segunda metade do século XX. Como lembra Magda Soares, “[...] a alfabetização foi, por muito tempo, considerada um privilégio de alguns, não um direito de todos” (2009, p. 34). Em consequência disso, mesmo os avanços conquistados com as campanhas de erradicação do analfabetismo¹ não foram capazes de incluir integralmente os idosos, que permaneceram à margem dos processos escolares. Além disso, Paulo Freire (2014c), enfatiza que “[...] a história da alfabetização no Brasil é também a história de uma dívida social com aqueles que foram negados o direito de ler e escrever” (p. 52). Assim, a alfabetização tardia de idosos precisa ser compreendida dentro desse quadro histórico de avanços seletivos e exclusões persistentes.

Nesse cenário contemporâneo, os números mais recentes revelam a persistência de um quadro alarmante de exclusão educacional entre idosos, mesmo diante dos avanços alcançados entre os jovens. Segundo o Censo Demográfico de 2022², aproximadamente 11,4 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais permanecem analfabetos, o que corresponde a uma taxa de 7% da população adulta;

¹ Mesmo diante dos avanços alcançados pelas campanhas de erradicação do analfabetismo no Brasil, como o Programa Nacional de Alfabetização (1964), o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAFAL (1967) e, posteriormente, o Programa Brasil Alfabetizado (2003), ainda persiste um contingente expressivo de idosos que não tiveram acesso à escolarização em idade própria e que continuam excluídos dos processos formais de letramento. Esse cenário evidencia que tais campanhas, embora tenham contribuído para reduzir as taxas gerais de analfabetismo, não conseguiram atingir de modo pleno a população idosa, que permanece como um dos grupos mais vulneráveis. Como destaca Soares (2004, p. 23), “[...] a alfabetização de adultos não pode ser reduzida a uma ação emergencial, mas deve ser entendida como parte de uma política pública contínua que assegure o direito de aprender ao longo da vida”. Assim, relacionar a alfabetização tardia de idosos aos limites e conquistas dessas campanhas é fundamental para compreender tanto os avanços como as lacunas ainda existentes. Ver: SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

² De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo IBGE, o Brasil ainda possui cerca de 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever, o que corresponde a 7,0% da população adulta. Esse percentual é ainda mais acentuado entre os idosos: aproximadamente 20,3% das pessoas com 65 anos ou mais permanecem analfabetas, revelando uma exclusão histórica que persiste mesmo após décadas de políticas públicas voltadas à universalização da educação básica. Esses dados evidenciam que o analfabetismo na velhice não é apenas um reflexo do passado, mas também uma questão contemporânea que exige ações específicas, voltadas à alfabetização tardia como estratégia de inclusão social e garantia de direitos. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Censo Demográfico 2022: Resultados Preliminares*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

entretanto, entre aqueles com mais de 65 anos, esse percentual sobe para mais de 20%, evidenciando uma realidade que se tornou geracional. Cabe observar que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua³ também confirma essa desigualdade etária, mostrando que enquanto a alfabetização se universalizou entre crianças e adolescentes, a exclusão persiste com força entre idosos em contextos de vulnerabilidade. É fundamental observar que, como assinala Jarvis (2007, p. 65), “[...] as estatísticas educacionais precisam ser interpretadas à luz dos contextos sociais, pois números frios escondem histórias de exclusão e de luta”. Do mesmo modo, Brookfield destaca: “[...] a sociedade democrática exige que reconheçamos as desigualdades nos acessos à educação ao longo da vida, sob pena de mantermos a cidadania incompleta” (2017, p. 112). Esses dados, quando cruzados com as reflexões críticas, apontam para a necessidade de compreender a alfabetização tardia não apenas como um desafio pedagógico, mas como um imperativo ético e social que toca diretamente a dignidade humana.

A aprendizagem e a educação de adultos (ALE) não dizem respeito apenas a oferecer alfabetização para aqueles que não tiveram acesso à escolarização; trata-se de criar oportunidades ao longo de toda a vida, particularmente para os mais marginalizados. Idosos, mulheres, populações rurais e grupos minoritários continuam a enfrentar barreiras que os mantêm excluídos de uma aprendizagem significativa. Enfrentar essas desigualdades é essencial porque, sem a aprendizagem ao longo da vida, a participação social, a dignidade humana e a possibilidade de cidadania ativa ficam severamente comprometidas⁴ (UNESCO, 2016, p. 38).

Além dos números objetivos, é essencial compreender que o fenômeno da alfabetização no Brasil se consolidou de maneira desigual ao longo das gerações. Logo, enquanto crianças e adolescentes passaram a ser incorporados de forma quase universal ao sistema escolar, sobretudo após a ampliação do acesso nas últimas décadas, a população idosa foi sendo progressivamente esquecida. Dito isso, esse descompasso produziu o que podemos chamar de “fosso geracional”, em que a escolarização deixa de ser um direito universal e passa a funcionar como marcador de exclusão social para aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar em sua juventude. Assim, como ressalta Simone de Beauvoir, “[...] a velhice é, em nossa sociedade, o momento em que as carências acumuladas durante a vida se tornam mais evidentes e cruéis” (2018, p. 94). E, em outra perspectiva,

³ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) revela que, embora a taxa de analfabetismo venha apresentando queda ao longo das últimas décadas, a desigualdade etária permanece um desafio. Enquanto entre os jovens a taxa de analfabetismo já é residual, entre os idosos ela ainda alcança patamares elevados, ultrapassando 20% da população com 65 anos ou mais. Esses números indicam que a exclusão educacional não se distribui de forma homogênea, mas se concentra em grupos sociais historicamente vulnerabilizados, entre os quais os idosos ocupam lugar central. Tal cenário reforça a necessidade de políticas públicas específicas voltadas à alfabetização tardia, de modo a reparar desigualdades acumuladas e assegurar cidadania plena. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

⁴ Tradução nossa.

Freire (2014) lembra que “[...] negar a alfabetização é perpetuar a condição de subalternidade, é retirar do sujeito a chance de dizer a sua palavra” (p. 57). Portanto, se para os jovens a escola consolidou-se como horizonte de direitos, para os idosos a não escolarização funciona como “cicatriz histórica”, marcada pela exclusão e pela negação de oportunidades que não foram oferecidas no tempo adequado. O resultado desse cenário, infelizmente, é a criação de gerações com vivências radicalmente diferentes em relação à cultura escrita, e, conseqüentemente, com oportunidades desiguais de participação política, social e cultural.

Assim sendo, cabe ressaltar que discutir a alfabetização tardia de idosos em contextos de vulnerabilidade não é apenas uma escolha acadêmica, mas, sobretudo, uma urgência social que toca dimensões de cidadania, dignidade e direitos humanos. É importante destacar que, quando se fala de idosos analfabetos, não se trata apenas da ausência de um saber técnico, mas da privação de uma ferramenta fundamental para a autonomia e para a plena participação social. Nesse sentido, torna-se essencial compreender que a alfabetização tardia, em vez de ser vista como um recurso “compensatório”, deve ser entendida como uma reparação histórica, como lembra Paulo Freire, ao afirmar que “[...] a alfabetização não pode ser reduzida a um mero processo mecânico de memorização de palavras, mas deve ser vivida como prática de liberdade” (Freire, 2014, p. 34). Essa perspectiva rompe com visões tecnicistas e aproxima o debate da humanização do processo educativo, na medida em que reconhece que o letramento na velhice está intrinsecamente ligado ao reconhecimento da subjetividade de quem aprende. Do mesmo modo, Magda Soares adverte que “[...] o letramento não se restringe à aquisição do código escrito, mas implica modos de inserção social e cultural que ampliam ou restringem as possibilidades de vida” (2009, p. 45). Logo, alfabetizar idosos não é apenas ensinar letras, mas devolver-lhes a chance de interagir criticamente com o mundo, participar das decisões que os afetam e reconstruir identidades fragilizadas pelo estigma da exclusão. Por isso, convém observar que a relevância social e acadêmica desse estudo se manifesta tanto na formulação de políticas públicas efetivas quanto na necessidade de que a própria universidade se volte a esse campo, reconhecendo que a invisibilidade dos idosos analfabetos reflete uma falha coletiva.

Desse modo, ao delimitar o objeto de análise desta pesquisa, é necessário compreender que a alfabetização tardia de idosos em contextos de vulnerabilidade social não pode ser interpretada apenas como um projeto pedagógico restrito, mas como um campo atravessado por questões estruturais, econômicas e culturais. Isto é, trata-se de um problema que exige uma leitura interdisciplinar, pois envolve desde a precariedade histórica da escola pública até os modos como a sociedade lida com o envelhecimento. Como aponta Henry Giroux (2011, p. 78): “[...] a educação crítica deve se orientar por uma pedagogia que seja capaz de expor e questionar as desigualdades sociais, deslocando o olhar

da mera técnica para a compreensão dos processos de exclusão”. Essa visão é essencial porque a alfabetização de idosos pobres não se reduz ao domínio da leitura e da escrita, mas expressa o embate entre memória coletiva e esquecimento social. Em outra direção, mas de forma complementar, Ecléa Bosi adverte que “[...] os velhos carregam em si um repertório de experiências e saberes que, quando reconhecidos, transformam-se em fonte de resistência ao isolamento e à marginalização” (2023, p. 112). Assim, alfabetizar idosos não é um gesto de benevolência, mas sim um movimento político que desafia a invisibilidade imposta e recoloca esses sujeitos no centro das práticas sociais. A título de ilustração, quando um idoso analfabeto conquista a habilidade de ler a bula de um remédio, assinar um documento ou escrever uma carta, esse ato aparentemente simples se transforma em reconquista da cidadania. Por isso, é fundamental observar que o objeto aqui delimitado – os desafios, impactos e possibilidades da alfabetização tardia em contextos de vulnerabilidade – transcende os limites do campo educacional, articulando-se a debates mais amplos sobre democracia e justiça social.

A alfabetização, sobretudo dos adultos das classes populares, não pode restringir-se ao simples domínio mecânico da palavra escrita ou falada. Aprender a ler e a escrever significa, antes de tudo, aprender a ler o mundo, reconhecer-se como sujeito da própria história e questionar as formas de exclusão que lhe foram impostas. Nesse sentido, a prática educativa deve estar comprometida com a transformação social, pois ensinar um camponês ou um operário a escrever o próprio nome não é apenas um ato pedagógico, mas uma afirmação de sua dignidade e de sua cidadania negada (Freire, 2014, p. 52).

Assim sendo, ao problematizar a alfabetização tardia de idosos em situação de vulnerabilidade social, este artigo não busca oferecer soluções imediatas, mas tensionar as condições históricas e sociais que produziram esse quadro de exclusão persistente. Como destaca Paulo Freire, “[...] a pergunta que nasce do contexto de opressão não é neutra, mas carregada de historicidade, revelando o lugar social de quem a formula” (2014, p. 45). Nessa linha, a interrogação que orienta a pesquisa não deve ser vista como simples recurso metodológico, mas como gesto ético-político que interroga a própria sociedade sobre suas omissões. Do mesmo modo, Jack Mezirow afirma: “[...] quando os adultos são confrontados com situações que desafiam seus pressupostos de vida, abre-se a possibilidade de um aprendizado transformador, capaz de ressignificar trajetórias até então limitadas” (1991, p. 103). Portanto, a questão de pesquisa aqui delineada não apenas organiza a reflexão acadêmica, mas explicita o compromisso em compreender como as trajetórias interrompidas de milhares de idosos podem ser recolocadas no horizonte da educação, da cidadania e da dignidade. Em outras palavras, trata-se de uma indagação que não será respondida de maneira imediata, mas que nos acompanhará ao longo de toda a argumentação, servindo como guia e como provocação constante diante de uma realidade que insiste em se mostrar desigual.

Além disso, é fundamental observar que a alfabetização, ao ser pensada como direito humano, transcende a dimensão instrumental da leitura e da escrita, alcançando um patamar existencial e político. A educação, nesse sentido, não pode ser reduzida a uma técnica de decodificação de signos, mas deve ser compreendida como prática de liberdade. Assim, “[...] ler o mundo precede ler a palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” – essa formulação de Paulo Freire (2011, p. 29) revela que o ato de aprender a ler, mesmo em idade avançada, significa reconstituir a própria experiência de vida. Do mesmo modo, Henry Giroux argumenta que “[...] uma pedagogia crítica só se realiza quando reconhece que o conhecimento é situado e que aprender significa também disputar sentidos sobre a realidade” (2011, p. 82). Nesse horizonte, a alfabetização tardia não se restringe a um processo técnico ou funcional, mas se torna possibilidade de reconfiguração subjetiva, de reapropriação da memória e de reposicionamento social. Assim, idosos que acessam processos de alfabetização em contextos de vulnerabilidade não apenas ampliam suas condições de participação social, mas também reafirmam sua dignidade diante de um sistema que, durante décadas, os relegou à invisibilidade. Em consequência disso, estudar a alfabetização tardia não é apenas uma escolha acadêmica, mas uma postura política comprometida com a justiça social e a reconstrução de histórias de vida que resistem à exclusão.

Nesse cenário, é importante destacar que as políticas públicas desempenham papel decisivo na forma como a alfabetização tardia é concebida e implementada, especialmente quando direcionada aos idosos em situação de vulnerabilidade. Ou seja, a ausência de continuidade em programas de alfabetização de adultos revela uma fragilidade estrutural que atravessa décadas da história educacional brasileira. Como lembra Magda Soares: “[...] a alfabetização é sempre um processo social, atravessado por valores, expectativas e funções que ultrapassam a sala de aula” (2009, p. 47). Tal compreensão amplia o debate, pois evidencia que a exclusão de idosos do universo letrado não resulta apenas de um fracasso individual, mas de uma lógica social que nega oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Do mesmo modo, Enrique Dussel adverte que “[...] a pedagogia latino-americana só pode ser crítica se assumir a tarefa de incluir aqueles historicamente silenciados pelas estruturas de poder” (2001, p. 113). Portanto, a alfabetização tardia precisa ser entendida como ato de resistência coletiva contra a marginalização, sendo responsabilidade do Estado garantir condições materiais e pedagógicas para que ela se efetive. Por exemplo, os avanços em programas como o Brasil Alfabetizado⁵ revelaram possibilidades, mas sua descontinuidade mostrou o quanto ainda prevalece

⁵ O programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, representou uma importante política de enfrentamento ao analfabetismo no país, especialmente ao direcionar esforços para populações historicamente excluídas da escolarização formal, como trabalhadores rurais, mulheres e idosos. Ao articular parcerias com municípios, organizações sociais e universidades, o programa buscou não apenas oferecer alfabetização inicial, mas também promover inclusão social e cidadania. No caso

uma lógica de políticas pontuais, incapazes de enfrentar de forma estrutural o fosso educacional entre gerações. Dessa forma, analisar a alfabetização de idosos significa também interrogar as próprias bases da política educacional, suas lacunas e seus horizontes de transformação.

A aprendizagem e a educação de adultos só podem cumprir seu papel transformador quando integradas a políticas públicas contínuas e sustentáveis. Programas de alfabetização que surgem de maneira episódica, sem financiamento adequado e sem articulação com outras políticas sociais, tendem a fracassar em seus objetivos mais profundos. A alfabetização, sobretudo de populações marginalizadas como mulheres pobres e pessoas idosas, exige um compromisso de longo prazo que ultrapasse governos e ciclos eleitorais. A ausência dessa continuidade reforça desigualdades históricas e perpetua a exclusão de milhões de pessoas que permanecem fora do universo letrado (UNESCO, 2024, p. 89).

Além disso, a alfabetização tardia não pode ser vista apenas como uma inserção instrumental no mundo da escrita, mas como um processo que toca dimensões profundas da subjetividade dos idosos. A memória, a autoestima e a identidade são diretamente afetadas quando alguém consegue, após décadas de exclusão, apropriar-se do código escrito. É nesse ponto que Ecléa Bosi (2023, p. 92) observa: “[...] lembrar é também resistir, é lutar contra o esquecimento social que tenta apagar os sujeitos de sua própria história”. A alfabetização, ao reavivar memórias adormecidas, devolve aos idosos não só o direito de ler o mundo, mas de reinscrever-se nele de forma ativa e digna. Do mesmo modo, Paulo Freire enfatiza a centralidade desse processo formativo ao afirmar: “[...] alfabetizar é libertar, é devolver ao sujeito a condição de autor de sua existência” (2014, p. 33). Assim, ao se apropriar da leitura e da escrita, o idoso rompe com estigmas de incapacidade e dependência, reconstruindo sua própria narrativa de vida. Em consequência disso, a alfabetização tardia vai muito além da dimensão pedagógica, constituindo-se em uma prática humanizadora, pois restaura vínculos afetivos e promove a reintegração social de sujeitos que muitas vezes se sentem invisíveis diante da lógica excludente da sociedade contemporânea. Exemplos concretos de programas de EJA revelam como idosos alfabetizados recuperam o prazer de ler cartas de familiares, interpretar documentos básicos e até mesmo participar de assembleias comunitárias, mostrando que a alfabetização se entrelaça com a cidadania de modo profundo e transformador.

De igual maneira, é fundamental compreender que a alfabetização tardia de idosos transcende o âmbito individual e alcança dimensões coletivas, especialmente no campo da cidadania e da participação política. Quando um sujeito idoso, antes silenciado, passa a ter acesso às práticas de

dos idosos, o Brasil Alfabetizado se destacou ao reconhecer que a alfabetização tardia é um direito que repara desigualdades acumuladas ao longo da vida, permitindo que essa população tenha acesso à leitura, à escrita e a bens culturais que lhes foram negados em sua juventude. Ver: BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Brasil Alfabetizado*. Brasília: MEC, 2003.

leitura e escrita, cria-se um novo espaço de intervenção social. Nesse sentido, Magda Soares ressalta que “[...] letramento significa não apenas saber ler e escrever, mas participar ativamente das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita” (2004, p. 36). Essa participação transforma o idoso em ator social que pode, por exemplo, reivindicar direitos em assembleias comunitárias, compreender leis que o protegem ou até mesmo engajar-se em movimentos de base. Convém observar que a UNESCO também enfatiza esse potencial, pois “[...] a aprendizagem de adultos não pode ser pensada apenas como uma política educacional, mas como parte de um projeto social mais amplo, que busca igualdade e justiça” (2024, p. 18). Dessa forma, a alfabetização tardia deixa de ser uma demanda isolada e se insere no bojo de uma luta por justiça social, onde cada sujeito alfabetizado amplia as vozes que contestam a exclusão estrutural. Exemplos concretos disso aparecem em experiências de educação popular vinculadas a movimentos sociais, nas quais idosos alfabetizados assumem papéis de liderança comunitária e participam ativamente na organização de demandas coletivas. Isto é, alfabetizar idosos em contextos de vulnerabilidade, como verá no desenvolvimento dessa pesquisa, é também fortalecer o tecido democrático, já que a cidadania plena só se realiza quando todos têm condições de exercer a palavra e de se fazer ouvir.

Contudo, não se pode ignorar que a alfabetização desse segmento social enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos que limitam seu alcance. Assim, a ausência de políticas públicas contínuas, a fragmentação de programas educacionais e a carência de formação específica de professores para lidar com esse público são fatores que perpetuam o problema. Como aponta Paulo Freire (2014, p. 77): “[...] ensinar exige compreender que o ato educativo é sempre situado, histórico e atravessado pelas condições concretas da vida dos educandos”. Em outras palavras, a prática docente junto a idosos em vulnerabilidade não pode se apoiar em modelos padronizados de ensino, pois precisa dialogar com suas histórias, memórias e expectativas. Já Bosi acrescenta uma dimensão essencial ao afirmar: “[...] a memória dos velhos é uma força social, que preserva e transmite valores, mas que também sofre quando não encontra reconhecimento” (2023, p. 52). Isso significa que alfabetizar idosos não é apenas oferecer-lhes códigos linguísticos, mas construir espaços pedagógicos capazes de valorizar suas trajetórias, respeitando suas limitações e ressignificando sua participação social.

Assim, é fundamental observar que a pesquisa se estrutura em torno de uma questão central, cuja formulação pretende orientar a reflexão ao longo do artigo: como compreender os desafios, impactos e possibilidades da alfabetização tardia de idosos em contextos de vulnerabilidade social? A enunciação desta pergunta não busca oferecer respostas imediatas, mas abrir caminhos para uma análise que articule história, memória e políticas educacionais. Freire adverte: “[...] a leitura da palavra nunca pode estar desligada da leitura do mundo, porque é nessa relação que o conhecimento ganha

sentido” (1992, p. 39). Dessa forma, alfabetizar idosos não se reduz a uma técnica, mas a um ato de reconhecimento das condições de exclusão que marcaram suas trajetórias. Em complemento, Soares (2004) sustenta que “[...] a alfabetização, para além de sua função instrumental, constitui-se como um processo de inserção social e política” (p. 18). Nesse sentido, a questão de pesquisa assume relevância ao tensionar não apenas as dimensões pedagógicas, mas também as políticas públicas e sociais, evidenciando que o letramento tardio pode ser compreendido como prática de cidadania, direito humano e reparação histórica. Dito isso, o artigo se propõe a examinar como a alfabetização de idosos pode ser entendida não apenas como um processo individual, mas como uma experiência coletiva, na qual o ato de aprender se vincula à reconstrução de pertencimento e ao fortalecimento de laços comunitários. Assim sendo, a formulação da questão de pesquisa se apresenta como eixo articulador de toda a análise, garantindo densidade crítica ao texto e projetando a discussão para além do campo educacional estrito, em direção à dignidade e à justiça social.

2 ITINERÁRIO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO A ANÁLISE DA ALFABETIZAÇÃO TARDIA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE

A pesquisa se estruturou sob a natureza qualitativa, bibliográfica e descritiva, uma vez que buscou interpretar sentidos e significados da alfabetização tardia em contextos de vulnerabilidade. A escolha desse caminho metodológico não foi arbitrária, mas sim fundamentada na compreensão de que os fenômenos sociais não podiam ser reduzidos a estatísticas, exigindo uma leitura densa e interpretativa. Como afirmou Minayo (2007, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Além disso, Flick (2009, p. 16) assinalou que “[...] o objetivo principal da pesquisa qualitativa era a compreensão e a reconstrução da realidade a partir da perspectiva dos participantes e dos contextos nos quais estavam inseridos”. Assim, o delineamento metodológico não apenas explicitou a pertinência da abordagem qualitativa, mas também revelou seu compromisso em captar a complexidade e as dimensões subjetivas implicadas no ato de aprender a ler e escrever em idade avançada.

[...] a pesquisa qualitativa se orienta para compreender a realidade social como construção dos próprios atores, inserida em contextos específicos e atravessada por valores, símbolos e significados. Não se trata apenas de descrever fatos ou mensurar comportamentos, mas de penetrar no tecido das relações sociais, interpretando motivações, intenções e interpretações que dão forma ao viver coletivo. Nesse sentido, o pesquisador não é neutro, mas um intérprete que reconstrói, a partir das narrativas e documentos, os sentidos compartilhados que estruturam a vida social (Minayo, 2007, p. 22).

Além disso, justificou-se a adoção da abordagem qualitativa por possibilitar o acesso às dimensões mais subjetivas, sociais e culturais do fenômeno estudado, isto é, da alfabetização tardia entre idosos. Não se tratava apenas de quantificar índices de analfabetismo, mas de compreender como esses números se convertiam em experiências de exclusão ou de emancipação. Convém observar que Stake (2011, p. 20) destacou que “[...] a pesquisa qualitativa tem como característica fundamental a tentativa de compreender a experiência humana em sua complexidade, buscando captar processos, histórias e significados que escapavam a métodos puramente quantitativos”. Do mesmo modo, Minayo (2007, p. 57) advertiu que “[...] ao adotar uma metodologia qualitativa, o pesquisador se debruçava sobre realidades vividas, com o intuito de interpretar sentidos que não estavam dados de forma imediata, mas emergiam da interação entre sujeitos e contextos”. Dessa forma, a pesquisa sobre alfabetização tardia se fortaleceu justamente por considerar que o processo de aprender na velhice carregava camadas de memória, identidade, afetividade e sociabilidade que apenas uma abordagem qualitativa era capaz de evidenciar com a devida profundidade.

Do mesmo modo, foi importante explicitar que o tipo de investigação se caracterizou como bibliográfico, tendo em vista que o estudo partiu de referências teóricas consolidadas e de documentos oficiais. Assim, dialogou-se com autores clássicos e contemporâneos da educação e das ciências humanas, além de recorrer a relatórios da UNESCO, dados do IBGE e da PNAD, que forneceram uma base empírica necessária para sustentar a análise. Como destacou Gil (2008, p. 44): “[...] a pesquisa bibliográfica consiste em um procedimento sistematizado para reunir, selecionar e interpretar contribuições de diferentes autores sobre determinado tema, permitindo que o pesquisador construísse uma visão crítica e abrangente do objeto investigado”. De forma complementar, Flick (2009, p. 38) lembrou que “[...] a utilização de documentos oficiais e estatísticas é parte integrante da pesquisa qualitativa, na medida em que oferece material indispensável para a confrontação entre a realidade social descrita em números e as interpretações advindas da teoria”. Assim, a investigação se assentou em um diálogo constante entre teoria e dados secundários, ampliando o alcance da análise.

Além disso, estabeleceu-se como recorte temático central a alfabetização tardia entre idosos situados em contextos de vulnerabilidade social, entendida como um fenômeno que articula dimensões subjetivas, familiares, comunitárias e políticas. A análise se concentrou, portanto, em compreender os desafios, impactos e possibilidades da alfabetização para sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, valorizando tanto a perspectiva individual quanto a coletiva. Minayo (2007, p. 23) enfatizou que “[...] delimitar um objeto de estudo em ciências significa reconhecer que ele está imerso em múltiplas determinações históricas, sociais e culturais, sendo necessário considerar essas camadas para a sua compreensão”. Do mesmo modo, Stake (2011, p. 16) registrou que “[...] os estudos

qualitativos precisam de um recorte bem definido, que fosse ao mesmo tempo suficientemente estreito para permitir a análise aprofundada e suficientemente ampla para abarcar a complexidade da experiência humana investigada”. Nesse sentido, o recorte adotado buscou garantir a densidade analítica sem perder de vista a totalidade que dá sentido ao fenômeno.

De igual maneira, a pesquisa utilizou como fontes principais dados secundários de caráter estatístico e documental, articulados a uma sólida base teórica. Assim, recorreu-se ao Censo Demográfico 2022, à PNAD Contínua e a relatórios internacionais da UNESCO (2010, 2014, 2016, 2020, 2024), que forneceram indicadores objetivos acerca da escolarização e exclusão educacional dos idosos no Brasil e no mundo. Esses dados foram combinados com literatura acadêmica que discute alfabetização de jovens e adultos, processos de letramento e envelhecimento em contextos de desigualdade. Como ressaltou Gil (2007, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica se constitui em etapa indispensável de quase todos os estudos científicos, pois oferece o embasamento necessário para a definição do problema e para a interpretação dos resultados”. Complementarmente, Flick (2009, p. 59) destacou que “[...] os dados secundários, quando analisados criticamente, ampliam a capacidade de compreensão do fenômeno, pois trazem informações já sistematizadas que pode ser reinterpretadas sob novas perspectivas”. Dessa forma, a reunião dessas diferentes fontes não apenas assegurou a consistência metodológica, mas também garantiu amplitude ao olhar crítico proposto neste estudo.

Além disso, a estratégia analítica adotada se estruturou na articulação crítica entre estatísticas oficiais e referenciais teóricos, de modo a evidenciar contradições, lacunas e possibilidades para a alfabetização tardia de idosos. Para tal, foi empregada a análise de conteúdo temática, que permitiu organizar as informações em categorias centrais como exclusão educacional, cidadania, vulnerabilidade, reparação histórica e emancipação. Esse movimento interpretativo, inspirado no viés compreensivo, buscou valorizar os sentidos atribuídos pelos sujeitos sociais às experiências de alfabetização, ainda que por meio de fontes secundárias. Nesse sentido, Minayo (2007, p. 85) observou que “[...] a análise de conteúdo se constitui em um conjunto de técnicas que possibilitam a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção das mensagens, ampliando o alcance da interpretação”. De forma convergente, Stake (2011, p. 37) afirmou que “[...] a interpretação em pesquisa qualitativa não é apenas uma técnica, mas um exercício crítico de aproximação, de busca de significados e de compreensão das complexidades do fenômeno estudado”. Assim, a estratégia analítica não apenas sistematizou os dados, mas também favoreceu uma leitura crítica e politicamente comprometida com a inclusão social.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Seu objetivo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens, indo além de uma leitura superficial, pois permite compreender contradições, categorias ocultas e sentidos múltiplos atribuídos pelos sujeitos sociais (Minayo, 2007, p. 86).

Assim, cumpre salientar que esta pesquisa assumiu algumas limitações metodológicas, sobretudo por se tratar de um estudo bibliográfico que não incluiu a coleta de dados empíricos diretos, como entrevistas ou observações de campo. Ainda assim, essa característica não reduziu a relevância da análise, pois a base teórica e os dados secundários consultados ofereceram um panorama consistente para a compreensão do fenômeno. Flick (2009, p. 54) destacou que “[...] as pesquisas qualitativas de caráter bibliográfico apresentam a virtude de reunir diferentes perspectivas, permitindo que o pesquisador construa interpretações amplas mesmo sem o contato direto com o campo”. De igual maneira, Gil (2007, p. 44) ressalta que “[...] as pesquisas bibliográficas, quando realizadas de forma rigorosa, constituem-se em instrumentos valiosos para a produção de conhecimento, sobretudo em áreas em que os estudos empíricos ainda se mostram escassos ou de difícil execução”. Assim sendo, reconhecendo suas limitações, a investigação manteve um compromisso ético e político com a transformação social, ancorando-se no diálogo entre teoria crítica e estatística oficial como forma de dar visibilidade à alfabetização tardia enquanto ato de justiça e reparação histórica.

3 GERAÇÃO ESQUECIDA PELO LETRAMENTO – A ÚLTIMA FRONTEIRA DO ANALFABETISMO NO BRASIL: DESAFIOS, IMPACTOS E POSSIBILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO TARDIA ENTRE IDOSOS EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE

É fundamental observar que o analfabetismo no Brasil nunca foi apenas um dado estatístico, mas sempre carregou em si implicações políticas e sociais profundas, ligadas à exclusão e à desigualdade estrutural. Desde o período colonial, o acesso ao conhecimento escrito foi restrito às elites econômicas e religiosas, transformando a alfabetização em marcador de distinção social. Em consequência disso, as populações negras escravizadas, os povos indígenas e os trabalhadores rurais permaneceram sistematicamente à margem das práticas escolares. Como lembra Magda Soares, “[...] a alfabetização é um processo que não se dá apenas no plano individual, mas se inscreve nas relações sociais mais amplas” (2004, p. 18). Ou seja, alfabetizar-se no Brasil sempre esteve associado à possibilidade de ocupar lugares de poder ou de submissão. De forma complementar, Enrique Dussel (2001) ressalta que “[...] os sistemas educativos na América Latina foram historicamente utilizados como mecanismos de reprodução das desigualdades, legitimando quem podia ou não acessar o conhecimento” (p. 42). Assim sendo, o analfabetismo deve ser compreendido menos como falha

individual e mais como um produto histórico e sociopolítico que evidencia o projeto elitista de nação, no qual a maioria da população foi deliberadamente excluída do direito de ler e escrever.

O analfabetismo, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades históricas, não pode ser reduzido a um simples déficit individual de aprendizagem. Ele deve ser compreendido como resultado de processos sociais, políticos e econômicos que, ao longo do tempo, negaram a amplos segmentos da população o direito à educação. Povos indígenas, comunidades negras e populações rurais foram sistematicamente excluídos de políticas educacionais efetivas, perpetuando um ciclo de marginalização. Reconhecer essa dimensão histórica é essencial para superar o estigma que recai sobre os indivíduos e compreender o analfabetismo como uma expressão das estruturas de poder e exclusão (UNESCO, 2024, p. 134).

Convém observar que, ao longo do século XX, o Brasil experimentou diversas iniciativas voltadas para reduzir o analfabetismo, mas a maioria delas se concentrou em campanhas pontuais, de curta duração e com forte viés assistencialista. Desde a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (1947)⁶ até os movimentos de alfabetização inspirados por Paulo Freire nos anos 1960, as propostas oscilaram entre esforços centralizados pelo Estado e ações populares que buscavam dar voz aos sujeitos historicamente silenciados. No entanto, a marca da descontinuidade sempre acompanhou essas políticas. Cabe ressaltar que, como observa Paulo Freire: “[...] a alfabetização não pode ser reduzida a uma técnica de decifrar palavras, mas precisa ser entendida como leitura crítica do mundo” (2014, p. 32). Essa compreensão freiriana nunca se consolidou plenamente nas políticas oficiais, que tendiam a priorizar métodos rápidos e números imediatos de alfabetizados para fins estatísticos. Em consonância, Carlos Rodrigues Brandão (2007, p. 57) enfatiza: “[...] o fracasso de muitas campanhas se deveu ao fato de tratarem a educação como tarefa emergencial, sem continuidade e sem inserção nos contextos de vida dos educandos”. Em consequência disso, milhões de brasileiros ingressaram e abandonaram os programas sem consolidar os processos de leitura e escrita, perpetuando um ciclo de exclusão. Portanto, ao analisarmos esse histórico, compreendemos que as campanhas de alfabetização, apesar de relevantes, esbarraram em limites estruturais como a falta de políticas educacionais de longo prazo, a ausência de valorização dos educadores populares e a distância entre o planejamento oficial e a realidade cotidiana das comunidades.

⁶ A Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CNEA), lançada em 1947, foi um dos primeiros esforços sistemáticos do Estado brasileiro para enfrentar o analfabetismo, tendo como foco jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada. Embora importante em seu contexto histórico, a CNEA apresentou limitações, pois concentrava-se em ações emergenciais e de caráter compensatório, sem estruturar políticas permanentes de alfabetização. Esse caráter transitório ajuda a explicar por que, décadas depois, ainda persiste um contingente expressivo de idosos analfabetos no Brasil, que não foram alcançados por iniciativas como a CNEA em sua juventude e carregam, até hoje, as marcas da exclusão educacional. Ver: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CNEA)*. Rio de Janeiro: MEC, 1947.

Além disso, é importante destacar que os indicadores de escolarização no Brasil revelam uma mudança geracional profunda: entre os mais jovens, especialmente aqueles que frequentaram a escola a partir da década de 1990, o analfabetismo diminuiu de forma expressiva, ao passo que, entre os idosos, a taxa ainda se mantém alarmante. Esse contraste revela não apenas os efeitos da expansão da educação básica, mas também as marcas das desigualdades históricas vividas por uma geração que cresceu em contextos de pobreza e exclusão. Ecléa Bosi assinala que “[...] a memória dos velhos carrega cicatrizes de uma infância e juventude atravessadas pela necessidade de trabalhar cedo, impedindo a frequência escolar regular” (2023, p. 141). Logo, essa dimensão subjetiva do não acesso à escola precisa ser considerada, pois explica porque tantos idosos permanecem à margem dos processos de letramento. Do mesmo modo, David Barton e Mary Hamilton, ao estudarem práticas de letramento em comunidades, registram que “[...] as trajetórias de leitura e escrita variam ao longo da vida, mas se tornam mais restritas quando não há políticas que integrem a educação de adultos de forma efetiva” (2012, p. 89). Em outras palavras, o país conseguiu garantir escolarização para a maioria das novas gerações, mas falhou em reparar as dívidas educacionais com aqueles que envelheceram sem acesso à escola. Assim sendo, é possível afirmar que a persistência do analfabetismo entre idosos é também expressão de uma exclusão histórica que não foi suficientemente enfrentada por políticas públicas específicas, revelando que a democratização da educação brasileira foi parcial e desigual.

Convém observar que o analfabetismo no Brasil nunca se distribuiu de forma homogênea pelo território ou entre diferentes grupos sociais. Pelo contrário, ele se manifesta de forma mais intensa em determinadas regiões, sobretudo no Nordeste, e atinge de maneira desproporcional populações negras, indígenas e camadas mais pobres da sociedade. Como afirma Carlos Rodrigues Brandão (2007, p. 53): “[...] a educação, quando não estruturada para atender às necessidades populares, acaba reforçando as desigualdades sociais e culturais existentes”. Logo, esse aspecto evidencia que o problema não é apenas de acesso, mas também de um modelo educacional que historicamente privilegiou determinados grupos sociais em detrimento de outros. Ademais, Enrique Dussel ressalta que “[...] a pedagogia latino-americana precisa enfrentar a colonialidade que marginalizou vastos setores da população, negando-lhes o direito básico à alfabetização” (2001, p. 72). Dessa forma, a persistência do analfabetismo entre pobres e negros não pode ser interpretada como um fenômeno isolado, mas como parte de uma estrutura de exclusão que atravessa a história brasileira. Em consequência disso, percebe-se que a alfabetização, longe de ser um processo universalizado, reflete as contradições do país, em que raça, classe e território se interseccionam para definir quem terá acesso efetivo ao direito de aprender a ler e escrever.

As taxas de analfabetismo raramente se distribuem de maneira uniforme em um país. Elas tendem a se concentrar em áreas rurais, em regiões historicamente marginalizadas e entre grupos sociais que enfrentam discriminação interseccional, como comunidades indígenas, populações negras e mulheres pobres. Essas disparidades revelam que o analfabetismo não é apenas um indicador educacional, mas um reflexo das desigualdades estruturais que moldam o acesso ao direito de aprender. Compreender essas desigualdades territoriais e sociais é essencial para construir políticas públicas capazes de enfrentar as múltiplas formas de exclusão que persistem (UNESCO, 2024, p. 141).

Desse modo, não se pode ignorar que, ao longo da história brasileira, foram criadas diversas campanhas de alfabetização com o intuito de reduzir os altos índices de analfabetismo, mas a maioria delas esbarrou em problemas estruturais, financeiros e políticos que comprometeram seus resultados. Dito isso, Ecléa Bosí sublinha: “[...] a memória social das campanhas não pode ser dissociada da precariedade de seus meios, da improvisação de seus métodos e do esquecimento a que foram relegadas após mudanças de governo” (2023, p. 119). Em outras palavras, muitas dessas iniciativas foram marcadas por caráter episódico e descontinuidade, sem conseguir criar políticas públicas permanentes que chegassem de fato às populações mais vulneráveis. Do mesmo modo, Magda Soares adverte que “[...] o conceito de letramento vai além de aprender a decifrar códigos, exigindo condições materiais e simbólicas para a apropriação da leitura e da escrita” (2004, p. 92). Isso demonstra que, mesmo quando as campanhas atingiam seus objetivos imediatos de alfabetizar adultos ou idosos, raramente asseguravam meios de permanência e continuidade educacional. Assim, as iniciativas acabavam sendo mais paliativas do que estruturantes, criando a falsa impressão de avanços enquanto as desigualdades sociais continuavam alimentando novos ciclos de exclusão. Portanto, os limites das campanhas residem não apenas em sua fragilidade administrativa, mas também na ausência de um compromisso duradouro com a transformação social por meio da educação.

Além disso, convém observar que, nas últimas décadas, o Brasil conseguiu reduzir expressivamente as taxas de analfabetismo entre os mais jovens, fruto da expansão da educação básica e da universalização do ensino fundamental, mas esse mesmo movimento não alcançou de forma significativa a população idosa. Como assinala Ribeiro (2021, p. 54): “[...] a queda do analfabetismo juvenil deve ser lida como resultado de uma política de massificação escolar, ainda que marcada por desigualdades de qualidade entre regiões e classes sociais”. Entretanto, enquanto os avanços beneficiaram, sobretudo, as novas gerações, os idosos permaneceram excluídos dos processos formais de escolarização, carregando consigo a herança de um passado marcado pela negação do direito à educação. Nesse sentido, vale lembrar as palavras de Dussel (2001): “[...] a pedagogia latino-americana só pode ser compreendida se reconhecermos os sujeitos que foram historicamente marginalizados pelo colonialismo e pela desigualdade social” (p. 37). Em consequência disso, a permanência do analfabetismo entre idosos não é apenas um problema educacional, mas também um

reflexo de desigualdades históricas que ainda se fazem sentir no presente. Dessa forma, enquanto os jovens experimentam taxas mais próximas da universalização escolar, os idosos revelam o peso de um Brasil que demorou a considerar a educação como direito universal e inalienável.

De igual maneira, é fundamental observar que o analfabetismo no Brasil não se distribui de maneira homogênea, mas sim revela um mapa marcado por desigualdades regionais, sociais e raciais. O Nordeste, historicamente afetado por desigualdades econômicas e políticas, ainda concentra os maiores índices de exclusão educacional, sobretudo em áreas rurais e entre populações negras e pobres. Conforme afirma Soares: “[...] a persistência do analfabetismo em determinadas regiões decorre não apenas de falhas escolares, mas de condições estruturais de pobreza, de desigualdade e de ausência de políticas consistentes” (2004, p. 98). Assim, cabe ressaltar que essas disparidades também se evidenciam nas diferenças urbano-rurais, já que as populações camponesas e periféricas tiveram acesso tardio ou precário à escolarização. De forma complementar, o relatório da UNESCO enfatiza que “[...] a desigualdade educacional reflete o lugar de nascimento, a cor da pele e a classe social, tornando o direito à aprendizagem profundamente desigual” (2024, p. 112). Neste sentido, fica evidente que o analfabetismo não pode ser reduzido a uma dimensão técnica, mas precisa ser compreendido como fenômeno político e social, enraizado em processos históricos de exclusão. Em consequência disso, quando se fala em combate ao analfabetismo, trata-se ao mesmo tempo, de enfrentar a pobreza, o racismo estrutural e a desigualdade regional que alimentam a exclusão escolar.

Além disso, convém observar que o analfabetismo no Brasil está profundamente marcado pelo racismo estrutural e pelas desigualdades de classe, criando um cenário em que populações negras e pobres são desproporcionalmente afetadas. Dados históricos evidenciam que a exclusão escolar não foi acidental, mas consequência de políticas seletivas que marginalizaram determinados grupos. Como lembra Gomes, “[...] a escolarização da população negra no Brasil sempre esteve associada a processos de resistência, visto que o acesso à leitura e à escrita foi historicamente negado” (2017, p. 57). Esse fator se entrelaça à questão de classe, pois trabalhadores pobres, especialmente em regiões rurais, não apenas tiveram menos oportunidades de frequentar a escola, mas também foram submetidos a condições de vida que priorizavam a sobrevivência imediata em detrimento da formação educacional. Em outras palavras, o analfabetismo revela uma hierarquia social que naturaliza a exclusão dos mais vulneráveis. Como aponta Munanga (2005): “[...] a desigualdade educacional no Brasil é inseparável das hierarquias raciais e sociais que estruturam o país desde o período escravocrata” (p. 83). Logo, compreender o analfabetismo sob essa ótica significa reconhecer que ele não é apenas um problema educacional, mas também um reflexo das injustiças históricas e sociais que se mantêm vivas no tecido da sociedade brasileira.

Racismo e desigualdade de classe não operam de forma separada, mas se reforçam mutuamente na criação de sistemas de exclusão. Populações negras e pobres foram historicamente posicionadas em espaços sociais de subordinação, com acesso restrito às instituições de conhecimento e às oportunidades educacionais. Essa realidade não pode ser explicada como fruto de escolhas individuais, mas deve ser compreendida como parte de uma lógica estrutural que naturaliza a marginalização e perpetua desigualdades ao longo de gerações (Collins, 2000, p. 72).

Não obstante, os avanços observados nas últimas décadas na redução do analfabetismo entre crianças e jovens, convêm destacar que os índices permanecem elevados entre a população idosa, o que escancara a marca de um passado de exclusão educacional. De acordo com dados recentes, “[...] os mais velhos continuam a concentrar a maior proporção de analfabetos, refletindo a ausência histórica de políticas eficazes de inclusão escolar em seu tempo de infância e juventude” (UNESCO, 2024, p. 42). Esse fenômeno pode ser entendido como resultado de um ciclo geracional de privação, no qual o direito à educação nunca se consolidou para grupos que já eram socialmente marginalizados. Além disso, há uma intersecção clara com fatores de raça e gênero, já que mulheres negras idosas apresentam taxas de analfabetismo desproporcionalmente altas em comparação a outros segmentos. Como reforça Soares (2019): “[...] a permanência do analfabetismo entre idosos é uma expressão das desigualdades acumuladas, que se manifestam tanto na exclusão racial quanto na econômica” (p. 61). Assim, percebe-se que, embora o Brasil tenha avançado em escolarização das novas gerações, a dívida social com os idosos analfabetos continua a ecoar, revelando que não basta celebrar o progresso sem enfrentar as desigualdades que se mantêm vivas na velhice.

Além disso, é importante observar que o analfabetismo no Brasil sempre se apresentou de forma desigual entre as regiões, revelando como as assimetrias históricas de desenvolvimento econômico e social moldaram as trajetórias educacionais. Segundo Paiva (2017, p. 88), “[...] o Nordeste concentra, historicamente, os maiores índices de analfabetismo, resultado da combinação entre pobreza estrutural, concentração fundiária e descaso com políticas educacionais voltadas às populações rurais”. Em outras palavras, as desigualdades não se limitam a um atraso numérico, mas refletem uma lógica de exclusão territorial e socialmente determinada. Vale lembrar que, no Sul e no Sudeste, políticas de expansão escolar desde o início do século XX lograram reduzir os índices de analfabetismo mais rapidamente, enquanto nas regiões Norte e Nordeste os investimentos foram tardios e descontínuos. Como argumenta Carvalho: “[...] a alfabetização no Brasil nunca foi homogênea, pois sempre acompanhou os fluxos de poder e riqueza, privilegiando centros urbanos mais integrados ao projeto nacional e marginalizando os interiores e periferias” (2020, p. 134). Dessa forma, percebe-se que os contrastes regionais continuam a influenciar o mapa do analfabetismo,

evidenciando que as políticas de educação básica precisam dialogar com as particularidades históricas e sociais de cada território.

Dessa forma, convém observar que as desigualdades regionais, raciais e de classe social não apenas atravessaram a história da educação brasileira, mas foram decisivas para manter grupos inteiros em condições de analfabetismo estrutural. Kabengele Munanga (2019) é enfático ao afirmar que “[...] a herança da escravidão deixou marcas profundas na forma como a população negra acessa direitos fundamentais, entre eles a educação” (p. 44). E não se pode esquecer que tais marcas não se restringem ao passado, pois se atualizam constantemente nas estatísticas e nos cotidianos escolares, reforçando o abismo entre brancos e negros no acesso ao letramento. Nesse mesmo sentido, Nilma Lino Gomes salienta que “[...] as desigualdades educacionais no Brasil não podem ser analisadas sem considerar as relações raciais que estruturam a sociedade” (2017, p. 63). Dessa forma, ao relacionarmos o analfabetismo às desigualdades raciais e de classe, percebemos que não se trata de um problema apenas pedagógico, mas também político e cultural, pois o acesso à alfabetização nunca foi distribuído de modo igualitário. Assim, a manutenção de altos índices de analfabetismo entre idosos e populações negras e pobres revela não apenas a fragilidade das políticas educacionais, mas também a persistência de um projeto histórico de exclusão que, embora negado em discursos oficiais, ainda atua de forma concreta nas experiências sociais e escolares de milhões de brasileiros.

Desse modo, quando se observa o cenário contemporâneo do analfabetismo no Brasil torna-se imprescindível compreender que o problema não se resume apenas ao acesso à escola, mas, sobretudo, à sua capacidade de garantir condições efetivas de permanência e aprendizagem. Paulo Freire (1996, p. 52) lembra que “[...] alfabetizar é muito mais do que simplesmente ensinar a juntar letras; é permitir ao sujeito compreender o mundo e a si mesmo no processo histórico em que está inserido”. E, nessa mesma direção, Nilma Lino Gomes assinala: “[...] a desigualdade educacional no Brasil precisa ser lida também como desigualdade racial, pois o racismo estrutura o acesso, a permanência e o sucesso escolar” (2017, p. 89). Assim, a persistência do analfabetismo entre grupos vulnerabilizados, em especial idosos negros e moradores de regiões periféricas, não pode ser explicada sem considerar as intersecções de classe, raça e território. Além disso, vale destacar que, como enfatiza Munanga (2004), a exclusão escolar de populações negras e indígenas não é acidente histórico, mas resultado de uma política deliberada de apagamento cultural e social. Citamos, para exemplificar que os índices mais elevados de analfabetismo continuam concentrados no Nordeste, sobretudo nas zonas rurais, revelando a permanência de uma herança escravocrata que a educação brasileira ainda não conseguiu superar. Em outras palavras, a leitura crítica do fenômeno demonstra que a alfabetização precisa ser

tratada como direito coletivo, como prática política e como caminho de emancipação, de modo a enfrentar os abismos históricos que sustentam a desigualdade educacional.

A educação que apenas transmite informações sem considerar as condições históricas e sociais dos sujeitos não promove libertação. Para aqueles que sempre foram colocados às margens – negros, pobres, mulheres, idosos –, o ato de aprender a ler e escrever não é apenas uma conquista técnica, mas uma intervenção radical contra o sistema que os tentou silenciar. Nesse sentido, a alfabetização precisa ser entendida como uma prática de liberdade, capaz de transformar tanto o indivíduo quanto as estruturas que sustentam a opressão (hooks, 1994, p. 112).

Assim, partindo da constatação de que o analfabetismo entre os idosos é a expressão de uma exclusão seletiva e histórica, é fundamental destacar que os dados demográficos recentes do Censo 2022 e da PNAD revelam não apenas percentuais, mas realidades profundamente enraizadas na desigualdade social. Esses números expõem o que foi sistematicamente negado a milhares de brasileiros e brasileiras ao longo do século XX, sobretudo em contextos rurais e periféricos, onde a escola não chegava ou chegava de forma precária. Paulo Freire observa que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e negar esse acesso é interditar a possibilidade de participação ativa” (1989, p. 11), e essa ideia é central para compreender que as estatísticas não dizem respeito a meras falhas administrativas, mas à interdição concreta da cidadania. Convém observar que as pesquisas apontam que, enquanto as novas gerações apresentam taxas quase residuais de analfabetismo, os idosos permanecem como o grupo mais afetado, revelando um corte etário que coincide com as décadas em que a educação básica não era universalizada e em que a evasão escolar se tornava quase inevitável para quem precisava trabalhar desde cedo. Além disso, de forma complementar, não se pode ignorar que as desigualdades raciais e de gênero aprofundam esse cenário, pois o peso do analfabetismo é ainda maior entre mulheres negras idosas, que historicamente estiveram afastadas da escolarização formal devido a múltiplas camadas de discriminação. Nilma Lino Gomes lembra que “[...] a população negra idosa carrega as marcas de uma exclusão que começa na infância, quando o acesso à escola é negado ou interrompido” (2012, p. 74), o que mostra que as diferenças registradas em censos e pesquisas não são aleatórias, mas expressão de estruturas históricas que hierarquizam o direito ao saber. Dessa forma, pode-se afirmar que os dados demográficos recentes não são apenas diagnósticos técnicos, mas revelações de trajetórias coletivas interrompidas, que transformam o analfabetismo numa das faces mais cruéis da desigualdade social brasileira.

Desse modo, quando observamos de perto os números do Censo Demográfico de 2022 e da PNAD Contínua, percebemos que o analfabetismo no Brasil não se distribui de maneira uniforme entre os grupos populacionais, mas concentra-se em segmentos historicamente marginalizados, como

idosos, mulheres negras e trabalhadores rurais. Dito isso, os levantamentos indicam que, enquanto jovens de 15 a 29 anos têm índices de escolarização bastante elevados, a taxa de analfabetismo chega a patamares alarmantes entre pessoas com mais de 65 anos, alcançando cerca de um quinto dessa população. Cabe salientar que a permanência desse contingente fora da cultura letrada explicita o que Freire (1996, p. 45) já afirmava ao destacar que “[...] negar a homens e mulheres o acesso à leitura e à escrita é interditar sua capacidade de participar criticamente do mundo que habitam”. Em consequência disso, não apenas se perpetua uma exclusão histórica, mas também se reforça a desigualdade intergeracional, pois os idosos analfabetos tornam-se ainda mais dependentes em um contexto social altamente letrado e tecnologicado. Assim, é importante observar também que essa exclusão não atinge todos da mesma forma, uma vez que a condição racial e de gênero opera como fator agravante, ampliando a disparidade. Nesse sentido, como afirma bell hooks (2013, p. 29): “[...] a negação do acesso à educação formal foi uma das formas mais eficazes de manutenção do racismo estrutural”. Essa constatação, longe de ser apenas um registro estatístico, convoca a refletir sobre o quanto a dívida social em relação à população idosa analfabeta permanece atual e urgente, exigindo políticas públicas que reconheçam a interseção entre idade, raça, gênero e território na constituição das desigualdades educacionais.

Além disso, quando se analisam os dados do Censo 2022 em perspectiva territorial, torna-se evidente a forte desigualdade regional na distribuição do analfabetismo. O Nordeste, historicamente marcado por processos de exclusão e ausência de políticas públicas consistentes, concentra a maior parte da população idosa não alfabetizada, enquanto o Sul e o Sudeste apresentam taxas consideravelmente mais baixas. Essa disparidade, contudo, não pode ser explicada apenas pela economia, mas deve ser entendida a partir das heranças históricas de colonização, escravidão e desigual acesso à escolarização. Em palavras de Gomes (2017, p. 84): “[...] as desigualdades educacionais no Brasil não podem ser vistas de forma isolada, mas precisam ser compreendidas como expressão de desigualdades sociais, raciais e de gênero que atravessam o país”. Do mesmo modo, Freire (2005, p. 112) reforça que “[...] a educação é um ato político, e onde há desigualdade estrutural, há também desigualdade no direito de aprender”. Ao aproximar esses diagnósticos da realidade estatística recente, compreende-se que as diferenças regionais não são meramente geográficas, mas constituem um verdadeiro mapa das desigualdades sociais brasileiras, no qual raça, classe e território operam de forma entrelaçada. Desse modo, os números revelam mais do que percentuais: são testemunhos de uma história de exclusão que ainda persiste, principalmente entre idosos das áreas rurais do Norte e Nordeste, que seguem invisibilizados pelo discurso oficial de modernização do país.

Do mesmo modo, ao considerar as desigualdades de gênero, observa-se que as mulheres idosas apresentam taxas mais elevadas de analfabetismo em comparação aos homens, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, o que revela a sobreposição de desigualdades históricas. Tal fenômeno decorre, em grande medida, da desvalorização social do papel feminino e da prioridade atribuída ao trabalho doméstico, que historicamente afastou as meninas da escola. Dito isso, não se pode ignorar que a exclusão escolar feminina foi naturalizada ao longo de décadas, reforçando um ciclo que repercute ainda hoje. Nesse sentido, “[...] o patriarcado produziu e continua produzindo marcas profundas nas trajetórias de vida das mulheres, limitando seu acesso a direitos e a oportunidades educacionais” (Gonzalez, 1984, p. 59). E, como lembra bell hooks (1994): “[...] quando falamos de educação crítica, estamos também falando de criar condições em que as mulheres possam ser vistas não apenas como cuidadoras, mas como sujeitos de saber e cidadania” (p. 37). A leitura dos dados atuais mostra que, embora as novas gerações femininas tenham conquistado maior escolarização, permanece entre as idosas uma dívida histórica, que denuncia tanto o machismo estrutural quanto a falta de políticas públicas que lhes garantissem, no passado, acesso à alfabetização. Assim sendo, os números do Censo não apenas revelam desigualdades frias, mas ecoam as vozes de mulheres silenciadas, cuja ausência nos bancos escolares expressa um processo de negação de direitos que ainda não foi plenamente reparado.

As experiências das mulheres negras revelam de modo contundente como o patriarcado e o racismo trabalham juntos para restringir oportunidades de aprendizagem. Por décadas, as meninas foram direcionadas prioritariamente ao trabalho doméstico e ao cuidado dos outros, como se sua educação fosse supérflua. Esse processo histórico não apenas limitou o acesso escolar, mas também produziu uma herança de desigualdade que permanece visível nas taxas mais altas de analfabetismo entre mulheres idosas. Reconhecer essa realidade significa compreender que a exclusão educacional feminina nunca foi um acidente, mas o resultado de um projeto social que subordinou suas vidas e saberes (Collins, 2000, p. 112).

Além disso, quando se analisa a distribuição do analfabetismo entre áreas urbanas e rurais, os contrastes são ainda mais acentuados. Enquanto nas cidades a expansão da rede escolar e a ampliação de políticas públicas contribuíram para reduzir significativamente as taxas, no campo persistem índices alarmantes, sobretudo entre os mais velhos. A dificuldade de acesso físico às escolas, a ausência de transporte escolar e o trabalho precoce na agricultura familiar funcionaram como barreiras históricas ao letramento. É fundamental observar que, como aponta Paulo Freire (1979, p. 44): “[...] a exclusão dos trabalhadores rurais dos processos de leitura e escrita não foi um acaso, mas parte de um projeto de manutenção da ordem social”. De forma complementar, Nilma Lino Gomes sublinha que “[...] a escola, em contextos rurais, não pode ser vista apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como lugar de reconhecimento das lutas e saberes das populações historicamente

marginalizadas” (2017, p. 91). Em outras palavras, não se trata apenas de um problema estatístico, mas de um desafio social que remete ao próprio modelo de desenvolvimento brasileiro, que por muito tempo priorizou a modernização urbana em detrimento da educação rural. Assim, os dados do Censo e da PNAD reforçam que a população idosa rural concentra o núcleo mais resistente do analfabetismo, sinalizando que qualquer política que pretenda superá-lo precisa considerar as especificidades territoriais e culturais do campo.

Dessa maneira, quando observamos o recorte regional, torna-se evidente que o analfabetismo se concentra de forma mais acentuada nas regiões Norte e Nordeste, reforçando desigualdades históricas que atravessam o processo de escolarização no Brasil. Enquanto o Sul e o Sudeste apresentam índices mais baixos, fruto de investimentos educacionais mais contínuos, o Norte e o Nordeste revelam o peso de exclusões estruturais e da ausência de políticas duradouras. Como lembra Freire (1997, p. 45): “[...] não se pode compreender as estatísticas da educação sem relacioná-las às estruturas sociais que sustentam a desigualdade e que se renovam no tempo”. Da mesma forma, a UNESCO assinala que “[...] a concentração do analfabetismo em determinadas regiões evidencia que a educação não pode ser analisada fora do contexto das desigualdades socioeconômicas e territoriais” (2016, p. 29). Assim, a leitura crítica desses dados não se restringe a números isolados, mas implica reconhecer o modo como diferentes territórios foram historicamente silenciados e privados do direito à educação. Portanto, compreender o mapa regional do analfabetismo significa também assumir a necessidade de políticas que considerem as especificidades locais, respeitando tanto as condições estruturais como as demandas sociais de cada comunidade.

Do mesmo modo, quando se analisa o cenário por regiões do Brasil, evidencia-se uma cartografia da exclusão marcada por desigualdades históricas e estruturais. O Nordeste, por exemplo, concentra as maiores taxas de analfabetismo entre idosos, resultado de séculos de desigualdade fundiária, pobreza persistente e políticas educacionais tardias. Em contrapartida, regiões como o Sul e o Sudeste, que tiveram maior investimento em infraestrutura escolar desde o início do século XX, apresentam índices muito mais baixos. Nesse sentido, Giroux (2011, p. 77) observa que “[...] as disparidades regionais não podem ser entendidas apenas como dados estatísticos, mas como produtos de uma longa história de exclusão social e política, que atravessa gerações”. Da mesma maneira, Brandão destaca: “[...] o Brasil construiu uma educação fragmentada, que distribuiu oportunidades de forma desigual entre seus territórios, criando bolsões de letramento e desertos de aprendizagem” (2007, p. 35). Assim, não se pode ignorar que esses contrastes não apenas revelam os efeitos de políticas públicas mal distribuídas, mas também apontam para a necessidade de uma intervenção que considere a pluralidade regional do país, a fim de não perpetuar os mesmos padrões de desigualdade.

Além disso, quando se observa o recorte de gênero, torna-se evidente que as mulheres idosas enfrentam taxas de analfabetismo significativamente mais altas do que os homens da mesma faixa etária. Assim, esse dado não é apenas um reflexo do passado, mas também um retrato das barreiras culturais e sociais que, durante décadas, restringiram o acesso das mulheres à escola, sobretudo em áreas rurais. Como ressalta Bosi (2023, p. 142): “[...] a exclusão educacional das mulheres idosas é a continuidade de um padrão de silenciamento e subalternização que marcou suas trajetórias de vida desde a juventude”. Já Beauvoir complementa esse diagnóstico ao afirmar que “[...] a condição feminina foi moldada por estruturas históricas que limitaram sua autonomia e participação plena no espaço público, e a educação foi um dos principais campos dessa restrição” (2018, p. 59). Em consequência disso, os dados estatísticos do Censo 2022, quando cruzados com essa análise crítica, mostram que a desigualdade educacional não é neutra em relação ao gênero, mas sim atravessada por relações de poder que invisibilizam as experiências femininas. Desse modo, compreender as altas taxas de analfabetismo entre mulheres idosas significa também reconhecer a herança de uma cultura patriarcal que negou a elas o direito à educação como um caminho de emancipação.

Durante muito tempo, as mulheres foram ensinadas a acreditar que sua presença nas escolas era secundária, quase um favor, e não um direito. Essa naturalização da exclusão, sobretudo entre mulheres negras e pobres, reforçou a ideia de que sua função estava restrita ao lar e ao cuidado dos outros. A ausência de oportunidades educacionais gerou uma herança de desigualdade que ainda se manifesta nas gerações mais velhas, revelando como a opressão de gênero atravessa o campo da educação. Reconhecer essa realidade implica afirmar que a alfabetização das mulheres idosas não é apenas um desafio pedagógico, mas um ato político de reparação histórica (hooks, 1994, p. 92).

Assim, ao considerar os impactos do analfabetismo na vida dos idosos, é possível perceber que se trata de uma exclusão que se manifesta em situações banais do cotidiano, mas que para eles adquirem contornos de grande sofrimento. Imagine, por exemplo, um idoso que vai ao supermercado comprar seus alimentos básicos: diante das prateleiras, ele precisa reconhecer os produtos pela cor da embalagem, pela posição em que se encontram ou até pelo auxílio de alguém da família. Quando chega ao caixa, não consegue conferir o valor registrado, tampouco compreender o extrato da compra. Isso porque, como explica Soares (2009), “[...] o analfabetismo não é apenas a ausência da habilidade de ler e escrever, mas um limite que restringe o exercício pleno da cidadania” (p. 46). De igual maneira, pensemos no idoso que necessita pegar um ônibus: ele se vê obrigado a perguntar a terceiros qual linha passa em determinada parada, ficando vulnerável a respostas equivocadas ou mesmo a situações de humilhação pública. Nesse sentido, Freire (2014a, p. 78) lembra que “[...] a incapacidade de decifrar os códigos escritos é também a impossibilidade de intervir criticamente na realidade, tornando-se dependente de outros para os atos mais simples da vida”. Desse modo, o analfabetismo

não é um detalhe biográfico, mas uma ferida que se abre todos os dias, em cada gesto em que a leitura do mundo escrito se faz necessária, e o idoso se vê refém da mediação do outro para realizar tarefas que poderiam representar sua autonomia.

Além disso, quando observamos o acesso aos direitos básicos, como saúde, previdência e assistência social, percebemos que o analfabetismo age como uma barreira quase intransponível. Pensemos, por exemplo, no idoso que chega a uma unidade de saúde e se depara com fichas de atendimento ou receituários médicos ilegíveis para ele; nesse instante, precisa da ajuda de um vizinho, de um filho ou até de um desconhecido para compreender informações que dizem respeito à sua própria vida. Em um posto da previdência, por sua vez, o idoso é convocado a assinar documentos, preencher formulários digitais ou apresentar comprovantes bancários, mas não consegue realizar essas etapas sem depender de outra pessoa que leia por ele. A título de ilustração, Jarvis afirma: “[...] a aprendizagem ao longo da vida não é apenas uma questão de crescimento pessoal, mas uma necessidade para sobreviver em sociedades cada vez mais burocratizadas” (2007, p. 92). Ora, se o direito à saúde ou à aposentadoria se encontra condicionado ao domínio da leitura e da escrita, aqueles que não possuem tais competências acabam sendo tratados como sujeitos de segunda ordem, mesmo que os marcos legais os reconheçam como cidadãos plenos. Como enfatiza a UNESCO (2016, p. 44), “[...] a exclusão educacional compromete a própria capacidade de os indivíduos exercerem seus direitos humanos fundamentais, especialmente quando se trata de populações idosas e vulneráveis”. Em consequência disso, a vida desses idosos passa a ser atravessada por obstáculos que vão além da falta de escolaridade: trata-se de uma negação velada de cidadania, que coloca em xeque a efetividade da dignidade humana prometida pela Constituição de 1988.

Do mesmo modo, a exclusão digital intensifica ainda mais a dependência dos idosos analfabetos em relação à família, sobretudo porque, em nosso tempo, serviços bancários, médicos e até mesmo assistenciais migraram para plataformas online. Imagine um idoso que precisa consultar o extrato de sua aposentadoria no aplicativo do banco, mas não reconhece sequer os ícones da tela; nesse momento, precisa entregar seu cartão e sua senha a um filho ou neto, transferindo para o outro não apenas uma tarefa, mas um poder sobre sua vida financeira. Brookfield lembra que “[...] a ausência de habilidades de leitura e escrita, quando projetada para o mundo digital, converte-se em uma exclusão dupla: não apenas do impresso, mas também daquilo que organiza a vida cotidiana em plataformas virtuais” (2006, p. 118). E ainda, quando o idoso necessita de um agendamento no sistema de saúde ou de solicitar um benefício social pelo portal eletrônico do governo, sua incapacidade de operar o básico faz com que dependa integralmente de terceiros, muitas vezes de forma constrangedora. Como observa Soares (2009): “[...] na sociedade contemporânea, ser analfabeto não

significa apenas não ler livros, mas ser impedido de dialogar com as práticas sociais mediadas por novas linguagens” (p. 76). Assim, a dependência familiar não é fruto apenas do envelhecimento natural, mas também de uma estrutura social que insiste em considerar a alfabetização uma condição naturalizada, ignorando aqueles que foram privados dela ao longo da vida.

A incapacidade de utilizar a leitura e a escrita no mundo contemporâneo não significa apenas estar desconectado dos livros ou jornais, mas ser permanentemente excluído dos meios pelos quais a vida social e econômica se organiza. Quando os serviços públicos, bancários e de saúde são transferidos para plataformas digitais, aqueles que não dominam sequer as práticas mais elementares de leitura passam a depender da mediação de familiares ou terceiros para realizar tarefas básicas. Isso não representa apenas um obstáculo prático, mas a perda de autonomia, de dignidade e de controle sobre aspectos fundamentais da vida. Em sociedades onde o digital se tornou linguagem estruturante, o analfabeto é submetido a uma dupla exclusão: da cultura escrita tradicional e da cultura digital emergente (Jarvis, 2007, p. 134).

Além disso, é fundamental observar que o analfabetismo atinge dimensões subjetivas que atravessam a identidade e corroem a autoestima dos idosos, já que muitos internalizam o estigma de “incapazes” ou “ignorantes”. No cotidiano, isso se manifesta quando um idoso evita assinar documentos em público com o polegar, por vergonha de revelar sua condição, ou quando permanece em silêncio durante rodas de conversa que exigem referências escritas. Nesses momentos, a dor não é apenas da exclusão prática, mas da ferida simbólica que mina sua autopercepção. Em “Educação como prática da liberdade”, Paulo Freire afirma: “[...] quando os homens aprendem a ler o mundo, descobrem-se capazes de nele intervir, e a ausência desse processo reforça a sensação de subalternidade” (1997, p. 41). Do mesmo modo, Bosi recorda que a velhice carrega marcas de invisibilização social, e, em suas palavras, “[...] ser privado da escrita é, para muitos idosos, uma condenação ao silêncio e à submissão, um apagamento lento de sua voz no espaço público” (2023, p. 212). Desse modo, a identidade fragilizada não decorre apenas do envelhecimento, mas da ausência histórica de acesso a um direito básico, transformando a alfabetização não em um simples código, mas em um fator de dignidade e de autonomia existencial.

De igual maneira, é necessário compreender que a dependência gerada pelo analfabetismo na velhice ultrapassa o campo das habilidades técnicas e se inscreve nas relações afetivas, sociais e familiares. Um idoso analfabeto, por exemplo, precisa pedir ao neto que leia a bula de um remédio, ao filho que interprete um extrato bancário ou à vizinha que ajude a identificar a placa do ônibus certo; em cada uma dessas situações, há uma transferência forçada de autonomia para o outro, que se converte em mediador indispensável de sua vida prática. Essa condição produz uma sensação contínua de vulnerabilidade e exposição, como se cada ato banal do cotidiano se tornasse uma confissão involuntária de impotência. Como observa Jarvis, “[...] aprender é um processo ligado ao viver, e

quando a aprendizagem é negada, é a própria possibilidade de viver plenamente que é restringida” (2007, p. 88). Na mesma direção, Brookfield (2006) destaca que “[...] o sentimento de inadequação gerado pelo fracasso escolar passado se prolonga na vida adulta, ressurgindo em cada experiência em que a leitura e a escrita se fazem necessárias” (p. 72). Em consequência disso, a dependência cotidiana não se limita a questões funcionais, mas abre uma ferida subjetiva que repercute nas formas de pertencimento, de reconhecimento e de autoestima, marcando os idosos não como sujeitos de direitos, mas como sujeitos permanentemente em falta diante de uma sociedade letrada.

Além disso, endossamos o impacto do analfabetismo na velhice de maneira contundente na relação desses sujeitos com os serviços digitais, que hoje constituem porta de entrada para direitos e políticas públicas. Um idoso que não sabe ler, por exemplo, encontra enormes dificuldades em solicitar uma consulta médica pelo aplicativo do SUS, em acessar o extrato de sua aposentadoria no site do INSS ou até mesmo em responder mensagens no celular que poderiam ser decisivas para resolver demandas urgentes. Nessas situações, ele depende da ajuda constante de familiares, vizinhos ou atendentes, o que gera tanto constrangimento quanto atrasos e falhas na efetivação de direitos básicos. Como explica Freire (2011, p. 45): “[...] a exclusão da leitura e da escrita representa também a exclusão do diálogo com o mundo, porque limita a palavra e, conseqüentemente, a ação”. De forma complementar, Giroux afirma: “[...] quando o acesso à informação é filtrado pela dependência de outros, aquilo que poderia ser uma experiência de cidadania ativa se converte em mais uma forma de dominação silenciosa” (2011, p. 93). Assim, o que para muitos é apenas o ato rotineiro de clicar em um aplicativo ou preencher um cadastro eletrônico, para os idosos analfabetos se converte em barreira intransponível, reforçando a exclusão social e digital, ao mesmo tempo em que restringe sua capacidade de exercer plenamente o direito à saúde, à previdência e à assistência social.

De igual modo, destaca-se, mais uma vez, que o analfabetismo na velhice interfere profundamente na autoestima e na percepção de identidade desses sujeitos. Muitos idosos relatam sentir-se “menos” diante dos demais, especialmente em situações coletivas onde a leitura e a escrita aparecem como competências básicas, quase naturais para quem vive em um mundo cada vez mais letrado. O ato simples de assinar o próprio nome em uma lista de presença na igreja, ou de acompanhar a leitura de um salmo durante o culto, pode tornar-se motivo de vergonha silenciosa e de retraimento social. Segundo Bosi (2023, p. 211), “[...] a memória dos idosos carrega marcas de exclusão que não se apagam com o tempo, mas se renovam a cada situação em que o ‘não saber’ se transforma em estigma”. Logo, essa exclusão simbólica reforça sentimentos de incapacidade, como se o sujeito estivesse condenado a depender de outros para validar sua presença no mundo. Brookfield observa que “[...] quando o indivíduo é privado de meios para expressar sua compreensão da realidade, a

consequência imediata é a internalização de uma imagem de si marcada pela impotência” (2006, p. 58). Assim, em consequência disso, o analfabetismo não se resume à ausência de habilidades técnicas, mas constitui uma ferida na constituição da subjetividade, corroendo a autonomia e afetando a dignidade de quem envelhece em contextos de privação educacional.

Quando indivíduos são privados, durante a vida, das oportunidades de desenvolver a leitura e a escrita, essa ausência não se limita a uma lacuna de ordem técnica, mas penetra na constituição de sua identidade. O não domínio das competências básicas da cultura escrita frequentemente é vivido como uma vergonha silenciosa, renovada em cada interação social em que tais habilidades são pressupostas. Nessas situações, o sujeito tende a internalizar sentimentos de inadequação, inferioridade e dependência, construindo uma autoimagem marcada pela impotência. O resultado é a corrosão da autoestima e da autonomia, que são substituídas por uma percepção de si vinculada à incapacidade e à exclusão (Mezirow, 1991, p. 83).

A alfabetização tardia, especialmente entre idosos, não pode ser vista apenas como um resgate técnico, mas como uma possibilidade de ressignificação da própria vida. Ao aprender a ler e escrever, o idoso não apenas adquire instrumentos de acesso à informação, mas inaugura uma nova forma de se relacionar consigo mesmo e com a comunidade. Esse processo, portanto, rompe com a ideia de que a velhice é apenas tempo de declínio, revelando-se como espaço de reinvenção e afirmação social. A esse respeito, Paulo Freire (1997, p. 70) advertia: “[...] ninguém é, rigorosamente, analfabeto absoluto, porque o mundo fala e o homem lê esse mundo antes mesmo de ler a palavra”. Essa leitura de mundo acumulada ao longo de uma vida de trabalho, de religiosidade e de experiências afetivas serve de solo fértil para o aprendizado formal, permitindo que o idoso reconheça valor no saber que já possui. Em outra chave, Mezirow (1991, p. 43) salienta que “[...] a aprendizagem transformadora começa quando um indivíduo desafia os pressupostos que limitam sua visão de si mesmo e do mundo”. Nesse sentido, quando o idoso assume que é capaz de reaprender, reescrever e recomeçar, ele rompe com a narrativa de incapacidade que historicamente lhe foi imposta. Exemplos concretos podem ser encontrados em programas de Educação de Jovens e Adultos, onde idosos relatam não apenas a alegria de ler bilhetes de netos, mas também a sensação de participar ativamente de assembleias comunitárias, de reuniões de bairro ou mesmo da vida política local. Trata-se, neste sentido, de um gesto de emancipação que não se restringe ao plano individual, mas que se estende como prática social de reconhecimento e cidadania.

Ao pensar a alfabetização tardia de idosos, é indispensável situá-la como prática social que ultrapassa a simples decodificação da palavra escrita, inserindo-se em um projeto de dignidade humana. Ou seja, não se trata apenas de ensinar letras, mas de reconstituir trajetórias de exclusão e possibilitar o exercício pleno da cidadania. Nesse ponto, cabe recordar as palavras de Freire (2011, p.

40), segundo as quais “[...] a leitura crítica do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Assim, essa afirmação ressalta que o processo de alfabetização não pode ser descolado da experiência de vida, da memória e da historicidade do sujeito idoso, que já interpreta e age sobre a realidade mesmo sem dominar o código escrito. Complementarmente, Street (1995, p. 29) argumenta que “[...] o letramento não é apenas um conjunto de habilidades neutras, mas está sempre implicado em relações de poder e práticas culturais”. Ao aplicarmos essa perspectiva ao contexto da alfabetização de idosos, compreendemos que o acesso à escrita não se limita a uma ferramenta funcional, mas a uma chave de participação em espaços políticos, sociais e culturais dos quais antes eram alijados. A exemplo disso, em muitas comunidades rurais brasileiras, idosos alfabetizados passaram a atuar como mediadores em associações de trabalhadores, reivindicando direitos fundiários ou benefícios previdenciários, mostrando como a alfabetização se converte em instrumento de luta coletiva. Trata-se, portanto, de um campo em que pedagogia crítica, memória social e reconhecimento se entrelaçam, devolvendo ao idoso não apenas o direito de aprender, mas o direito de existir como sujeito político pleno.

Logo, a alfabetização de idosos, quando analisada sob a lente da pedagogia crítica, evidencia-se como prática de emancipação e não apenas como resposta a um déficit escolar. Isso porque aprender a ler e escrever tardiamente possibilita não apenas o acesso à informação, mas também a ressignificação da identidade social e cultural. Como destacam Barton e Hamilton (2012, p. 35): “[...] as práticas de letramento são moldadas por contextos sociais, históricos e institucionais específicos”, de modo que a experiência de um idoso em um curso de EJA jamais poderá ser reduzida ao mesmo padrão aplicado a crianças ou jovens. A alfabetização, nesse sentido, conecta-se à construção de narrativas pessoais, permitindo que sujeitos antes silenciados inscrevam-se em uma história coletiva. Nessa mesma direção, Brandão (2007, p. 22) afirma que “[...] a educação popular não cria o povo, mas reconhece sua existência e sua capacidade de aprender em todos os espaços da vida”, o que mostra que alfabetizar idosos significa valorizar saberes acumulados em décadas de vivência, transformando-os em pontos de partida para novos aprendizados. Tomemos como exemplo relatos de mulheres idosas em comunidades urbanas periféricas que, ao serem alfabetizadas, passaram a registrar receitas, histórias e memórias locais, transformando a sala de aula em espaço de preservação cultural. Assim, a alfabetização tardia opera como um ato político e simbólico, pois não apenas insere o idoso em práticas sociais letradas, mas também legitima sua memória e sua voz como parte integrante da esfera pública.

E, à medida que mergulhamos nas experiências de alfabetização tardia, vemos que elas se desenham em cenas carregadas de emoção e significados, como a de uma senhora de 72 anos que, em

meio ao ambiente simples de uma sala da EJA, pega no lápis com mãos trêmulas, ensaiando pela primeira vez escrever o próprio nome. O ambiente, repleto de carteiras antigas, cartazes coloridos e vozes que se entrelaçam entre risadas e hesitações, transforma-se em palco de um recomeço. A cada letra desenhada, o gesto é acompanhado de um suspiro de vitória, como se cada palavra fosse também um pedaço de dignidade reconquistada. É nesse cenário que a alfabetização tardia ganha contornos de resistência, pois, como bem expressa Paulo Freire (1997, p. 23), “[...] aprender a ler e a escrever é, antes de tudo, um ato de libertação, uma forma de dizer o mundo com as próprias palavras”. Do mesmo modo, cabe lembrar a observação de Bosi: “[...] o idoso que aprende a escrever descobre no papel uma extensão de sua memória e uma maneira nova de permanecer presente” (2023, p. 147). Assim, cada caderno rabiscado, cada palavra soletrada em voz alta, não é apenas exercício escolar, mas sinaliza uma conquista íntima que refaz trajetórias marcadas por silêncios e exclusões.

Além disso, quando pensamos nos programas de EJA, é inevitável percebermos como eles se constroem em espaços heterogêneos, nos quais convivem trabalhadores que chegam cansados após longas jornadas, mães que carregam consigo os filhos pequenos para a sala de aula, e idosos que enxergam ali a última oportunidade de recuperar um sonho adiado. Em uma dessas turmas, por exemplo, um senhor que trabalha como pedreiro relata a emoção de finalmente poder compreender os bilhetes da própria filha, que antes guardava sem conseguir ler. Esses relatos mostram que a EJA não se reduz a um espaço de aprendizado formal, mas se transforma em território de reconstrução da autoestima, da autonomia e da cidadania. Como observa Giroux: “[...] a educação de adultos é um espaço de luta cultural, em que se disputa o direito de significar o mundo e de intervir nele” (2011, p. 89). Em perspectiva complementar, Street (1995, p. 62) enfatiza que “[...] as práticas de letramento não são neutras, mas inseridas em relações de poder que definem quem pode e quem não pode falar, escrever e ser reconhecido como sujeito de saber”. Dessa forma, a EJA se torna um palco em que a vida cotidiana é reelaborada, permitindo que sujeitos antes silenciados possam, com palavras recém-descobertas, intervir no mundo à sua volta, ressignificando o próprio percurso social.

Os programas de educação de adultos, ao reunirem pessoas em diferentes estágios de suas vidas e trajetórias sociais, produzem um espaço heterogêneo em que o aprendizado vai além da aquisição de habilidades técnicas. Trata-se de um contexto em que trabalhadores exaustos após a labuta diária, mulheres que conciliam a educação com as responsabilidades familiares e idosos que retomam sonhos adiados encontram-se para compartilhar histórias, expectativas e conquistas. Nesses ambientes, o processo educativo torna-se também processo de reconstrução da autoestima e de afirmação da dignidade, pois o aprender a ler e escrever não significa apenas dominar códigos, mas recuperar a possibilidade de intervir no mundo e de ser reconhecido como sujeito de direitos (Jarvis, 2007, p. 134).

Desse modo, quando se trata de iniciativas governamentais e comunitárias voltadas para a alfabetização de idosos, é possível visualizar cenas muito concretas, como aquelas que ocorrem em associações de bairro, onde voluntários improvisam carteiras e lousas em salões comunitários para receber senhoras e senhores que já passaram dos 70 anos, mas que ainda guardam o desejo de escrever o próprio nome pela primeira vez. Em uma escola municipal no interior, por exemplo, uma professora organiza um “clube da leitura”, onde cada idoso lê em voz alta pequenos trechos de jornais, interrompendo a leitura com risos, lembranças e até lágrimas, pois a conquista de cada palavra representa a quebra de décadas de exclusão. Esses projetos, ao mesmo tempo em que são frágeis em sua estrutura, possuem uma potência transformadora inegável, pois reconectam os idosos à vida pública, ao direito de opinar e de compreender o mundo que os cerca. Como bem afirmou Paulo Freire: “[...] alfabetizar-se é um ato de conhecimento, e por isso um ato criador” (1997, p. 33). De modo convergente, a UNESCO (2016, p. 45) sublinha que “[...] a aprendizagem ao longo da vida deve ser vista como um direito humano fundamental, especialmente quando se trata de populações historicamente marginalizadas”. Assim, essas iniciativas, ainda que muitas vezes invisibilizadas, resgatam a dignidade e reafirmam que nunca é tarde para que alguém se reconheça como sujeito de saber, colocando-se como protagonista da própria história.

Além disso, quando observamos experiências bem-sucedidas de alfabetização tardia, percebemos que os efeitos ultrapassam a dimensão da leitura e da escrita, irradiando mudanças profundas na vida social, emocional e até na saúde desses sujeitos. Em uma comunidade rural, um grupo de senhoras que aprendeu a ler recentemente passou a se organizar para interpretar receitas médicas, evitando a dependência de terceiros para tomar os remédios corretamente; em outro bairro periférico, um grupo de homens idosos formou uma pequena cooperativa de hortaliças, e as reuniões só puderam acontecer com autonomia porque eles começaram a registrar em atas e planejar as vendas após as aulas de alfabetização. Tais conquistas práticas, aparentemente simples, se revelam como marcos de uma cidadania ativa, pois conferem aos idosos um novo lugar social. Giroux afirma: “[...] a educação crítica é uma das poucas esferas públicas onde ainda é possível lutar contra a exclusão e reconstruir a esperança” (2011, p. 22). Do mesmo modo, Brookfield enfatiza que “[...] quando adultos descobrem que podem nomear suas próprias experiências com palavras escritas, eles também descobrem que podem desafiar estruturas que os silenciavam” (2006, p. 119). Assim sendo, as experiências bem-sucedidas não apenas modificam trajetórias individuais, mas também geram efeitos coletivos, capazes de transformar vínculos comunitários, fortalecer laços de solidariedade e, sobretudo, reposicionar o idoso como sujeito socialmente ativo.

Convém observar que os relatos de experiências em programas de EJA revelam a riqueza de práticas pedagógicas que se constroem no encontro entre gerações, ritmos de aprendizagem e histórias de vida. Em muitas salas, idosos dividem o espaço com jovens trabalhadores que não tiveram acesso à escolarização na infância, e essa convivência gera um ambiente singular de trocas afetivas e cognitivas. Por exemplo, é possível visualizar uma idosa de 70 anos que, ao aprender a ler as placas de ônibus, passa a ensinar ao colega mais jovem como cuidar de plantas medicinais, evidenciando que o aprendizado não flui apenas do professor para o aluno, mas circula em múltiplas direções. Freire já havia advertido que “[...] ensinar exige compreender que a educação é uma prática de liberdade, que se constrói na partilha do mundo vivido” (1996, p. 83). Em complemento, Barton e Hamilton sublinham que “[...] as práticas de letramento são modos sociais e culturais de agir com a escrita, não apenas habilidades individuais” (2012, p. 18). Dessa forma, os programas de EJA se revelam como espaços nos quais o conhecimento é partilhado e ressignificado, onde a leitura e a escrita se entrelaçam com memórias, saberes tradicionais e desafios da vida cotidiana, construindo uma pedagogia que integra dimensões cognitivas, sociais e culturais.

É fundamental observar que, nas últimas décadas, diferentes iniciativas governamentais e comunitárias buscaram ampliar as oportunidades de alfabetização para idosos, criando espaços específicos de aprendizagem que respeitam o tempo, as memórias e as experiências acumuladas ao longo da vida. Em muitos bairros, as escolas municipais cedem salas no período noturno para turmas de alfabetização voltadas a pessoas com mais de 60 anos, onde o ambiente é cuidadosamente organizado com cartazes ilustrativos, jogos de memória e músicas populares que despertam recordações afetivas. Além disso, não raro as comunidades locais organizam associações de bairro e igrejas que se transformam em pontos de encontro educativo, nos quais a alfabetização se mistura a rodas de conversa e atividades culturais. Nesses contextos, o gesto aparentemente simples de assinar o próprio nome em um documento oficial, ou de escrever uma carta para um neto, adquire uma dimensão de conquista simbólica e de autonomia. Giroux (2011, p. 47) enfatiza que “[...] políticas públicas emancipatórias devem ser capazes de articular a educação como direito, mas também como possibilidade concreta de inclusão social e cultural”. Do mesmo modo, a UNESCO afirma: “[...] a aprendizagem ao longo da vida é indispensável para que os idosos possam exercer plenamente sua cidadania e participar da vida comunitária” (2010, p. 34). Assim, observa-se que tais iniciativas não apenas reduzem índices de analfabetismo, mas também devolvem dignidade e pertencimento a sujeitos historicamente marginalizados, reforçando a educação como prática de reconhecimento social.

Desse modo, quando analisamos experiências bem-sucedidas de alfabetização de idosos, torna-se evidente que seus efeitos ultrapassam a mera aquisição da leitura e da escrita, alcançando dimensões afetivas, políticas e sociais de grande relevância. Em uma comunidade rural, por exemplo, um grupo de senhoras que frequentava aulas noturnas da EJA relatava que, após aprenderem a ler, passaram a acompanhar as notícias do jornal impresso da cidade, comentando em voz alta os acontecimentos na feira semanal e tomando decisões mais autônomas em suas associações comunitárias. Em outro caso, em um centro comunitário urbano, um idoso conseguiu, pela primeira vez, preencher sozinho um formulário de atendimento médico, sem depender do auxílio do filho, narrando a sensação como “um ato de libertação”. Não se trata, portanto, apenas de alfabetizar, mas de proporcionar condições concretas para que essas pessoas se tornem sujeitos ativos em sua comunidade. Nesse sentido, segundo Brandão, “[...] toda experiência educativa autêntica implica a possibilidade de reconfigurar os modos de participação social” (2007, p. 63). Do mesmo modo, Freire destacou que “[...] aprender a ler e escrever é mais que um domínio técnico, é um modo de inserir-se criticamente no mundo” (2013, p. 41). Em outras palavras, o sucesso dessas experiências não se mede apenas pelo domínio da leitura e da escrita, mas pela capacidade de transformar relações, ampliar horizontes e reforçar o sentimento de pertencimento social, algo essencial em um contexto histórico de exclusão e invisibilidade dos mais velhos.

O processo de aprendizagem em adultos, especialmente quando envolve grupos historicamente marginalizados, não pode ser reduzido à aquisição instrumental de competências. Aprender a ler e escrever significa também transformar estruturas de significados que limitavam a participação social e a autonomia pessoal. Em comunidades onde idosos retornam aos bancos escolares, o impacto vai além do domínio das palavras: abre-se a possibilidade de diálogo crítico, de tomada de decisões coletivas e de reconstrução da identidade, de modo que alfabetização torna-se experiência de empoderamento e de inserção ativa no mundo social (Mezirow, 1991, p. 94).

Neste sentido, o avanço da alfabetização de idosos exige também um olhar atento para as políticas públicas que buscam garantir o direito à educação ao longo da vida. Programas de EJA, quando bem estruturados, oferecem não apenas o acesso formal à escolarização, mas também um espaço de convivência e reconstrução de laços sociais. Entretanto, as descontinuidades institucionais e a falta de investimentos revelam uma contradição histórica. Em uma formulação contundente, a UNESCO (2016, p. 49) afirmou que “[...] a aprendizagem de adultos deve ser entendida como parte integrante do direito à educação, e não como uma política suplementar ou compensatória”. Logo, tal perspectiva reforça que a alfabetização tardia não pode ser reduzida a uma ação emergencial, mas deve constituir-se como compromisso permanente do Estado. Nesse mesmo horizonte, Brookfield sublinha que “[...] a educação de adultos é essencialmente um projeto democrático, na medida em que

possibilita às pessoas a reconstrução de sua identidade e participação ativa na sociedade” (2006, p. 77). Quando o poder público negligencia tais demandas, perpetua-se uma lógica de exclusão que retira dos mais velhos a possibilidade de se afirmarem como sujeitos históricos. Desse modo, a ausência de políticas contínuas, portanto, não é apenas falha administrativa, mas uma forma de violência simbólica que reforça a desigualdade intergeracional e nega a estes cidadãos o direito de reescreverem suas trajetórias com dignidade e autonomia.

Neste contexto, a alfabetização na velhice não se limita à aquisição de competências técnicas ligadas à leitura e à escrita, mas ressignifica a própria experiência do existir. Trata-se, assim, sem sombra de dúvidas, de um processo em que a palavra se converte em afirmação da presença no mundo, restituindo sentidos muitas vezes apagados pela exclusão educacional. Nesse aspecto, Bosi (2023, p. 214) enfatiza: “[...] o idoso, ao narrar sua vida, reconstrói não apenas sua memória, mas também o lugar que ocupa na sociedade”. Tal observação mostra que a alfabetização tardia ultrapassa a dimensão cognitiva e se inscreve no campo da dignidade e da identidade, já que aprender a ler e escrever aos 60, 70 ou 80 anos significa reatar vínculos com o passado e projetar esperanças para o futuro. Beauvoir (2018, p. 456) também adverte que “[...] a velhice só se torna uma condenação quando a sociedade a isola e nega aos indivíduos a possibilidade de continuar a criar e a transformar”. Nesse sentido, a escola de jovens e adultos, quando aberta aos idosos, torna-se um território de resistência ao isolamento, um espaço onde o tempo biográfico é acolhido como potência e não como obstáculo. O gesto de pegar um lápis ou decifrar uma palavra adquire, nesse contexto, valor existencial: é o reconhecimento de que, mesmo no avançar da idade, é possível reinventar a si e reconfigurar trajetórias de vida antes silenciadas.

A alfabetização de idosos, neste sentido, quando vista pela lente da pedagogia crítica, não pode ser compreendida como mera correção de um déficit escolar, mas como experiência de emancipação e reinserção social. Paulo Freire argumentava que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2014a, p. 95), lembrando que todo processo educativo é relacional e carregado de historicidade. Para os idosos, isso significa transformar a escola em um espaço de diálogo em que suas vivências sejam reconhecidas como saber legítimo. Giroux, em sintonia com essa visão, observa que “[...] a pedagogia crítica é fundamental porque revela que ensinar é sempre um ato político, capaz de romper com as formas de dominação cultural” (2011, p. 44). Nessa perspectiva, alfabetizar não é apenas decodificar letras, mas também reconstruir a autonomia do sujeito frente às estruturas que o marginalizaram durante décadas. Logo, essa prática se mostra ainda mais potente quando a escola cria vínculos com a comunidade, incorporando experiências culturais e narrativas de vida, pois é nesse entrelaçamento que a palavra escrita se torna

símbolo de pertencimento e resistência. Assim, a alfabetização tardia se converte em movimento de libertação: um ato coletivo em que o idoso se reconhece não como alguém à margem da história, mas como sujeito ativo capaz de intervir e transformar o mundo que habita.

E ainda, quando observamos a realidade de idosos que decidem retomar os estudos, percebemos que o cotidiano está atravessado por múltiplas camadas de dificuldades, tanto visíveis quanto invisíveis. Imagine, por exemplo, uma senhora de 68 anos que, após décadas dedicadas ao trabalho doméstico e ao cuidado dos filhos, decide inscrever-se na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela enfrenta, já no primeiro dia de aula, o desconforto físico das carteiras escolares pequenas, projetadas para adolescentes, que não acolhem seu corpo envelhecido. Ao tentar escrever, suas mãos trêmulas revelam a memória corporal de anos sem segurar um lápis, enquanto seus olhos cansados, sem óculos adequados, esforçam-se para acompanhar as letras no quadro. Esse retrato concreto mostra como as barreiras estruturais se misturam às subjetivas, pois junto com as dificuldades materiais surge também a sensação de inadequação, como se o espaço escolar não lhe pertencesse. Reforçamos o que Paulo Freire sempre lembrava: “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (2011, p. 29), ou seja, o retorno à escola por parte de pessoas idosas está marcado pela bagagem de vida acumulada, que não pode ser ignorada. Do mesmo modo, Jarvis (2007) enfatiza: “[...] a experiência não é apenas algo que acontece conosco, mas aquilo que molda nosso modo de aprender continuamente” (p. 45). Assim, tanto as limitações físicas e institucionais quanto os sentimentos de inadequação e de deslocamento tornam-se desafios entrelaçados, estruturais e subjetivos, que afetam profundamente a jornada educativa desses sujeitos.

A experiência humana não se limita ao acúmulo de fatos vividos, mas inclui também as condições materiais e simbólicas em que o sujeito aprende. Para muitos adultos, retornar à sala de aula significa confrontar-se com estruturas institucionais que não foram desenhadas para acolhê-los, desde o mobiliário inadequado até currículos que ignoram suas trajetórias. O desconforto físico, a percepção de não pertencimento e as dificuldades em acompanhar o ritmo escolar não são incidentes isolados, mas parte de uma realidade que revela como o aprendizado está intrinsecamente ligado às condições sociais e às marcas corporais da vida adulta (Jarvis, 2007, p. 112).

Além disso, é fundamental compreender que as barreiras estruturais enfrentadas por idosos que decidem voltar a estudar não se limitam às salas de aula, mas se estendem a todo o ecossistema educacional e social que deveria apoiá-los. Basta imaginar um senhor de 72 anos, morador da periferia, que decide matricular-se na EJA, mas precisa caminhar mais de uma hora até a escola porque não há transporte público adequado em seu bairro. No trajeto, enfrenta ruas escuras, buracos no asfalto e a sensação de insegurança. Quando finalmente chega, depara-se com uma escola que não possui rampas acessíveis e nem banheiros adaptados, o que dificulta a mobilidade de seu corpo já fragilizado pela

idade. Nessa cena corriqueira, vemos como a falta de infraestrutura básica torna o processo de escolarização quase insuportável. Em consequência disso, é possível dizer que “[...] a ausência de políticas públicas específicas para populações idosas amplia a exclusão social e educacional” (UNESCO, 2016, p. 73). Do mesmo modo, quando o professor, embora bem-intencionado, não tem formação continuada para lidar com as especificidades do envelhecimento, sua prática pedagógica torna-se limitada, transformando-se em mais um obstáculo ao invés de ponte. Giroux adverte (2011): “[...] uma educação que se recusa a reconhecer as condições sociais dos sujeitos reproduz desigualdades e fragiliza qualquer projeto emancipador” (p. 52). Portanto, a falta de transporte, de infraestrutura adequada, de políticas públicas consistentes e de professores capacitados não são meros detalhes administrativos, mas sim entraves estruturais que produzem diariamente a sensação de que o espaço escolar não foi desenhado para acolher essas pessoas, perpetuando um ciclo de exclusão que se renova a cada tentativa de retorno.

Todavia, não se pode ignorar que as barreiras mais profundas muitas vezes não são materiais, mas subjetivas, alojadas no íntimo das pessoas idosas que desejam retomar os estudos. Imagine uma senhora de 68 anos, que guarda por décadas o sonho de aprender a ler para escrever cartas às netas, mas que ao chegar à porta da escola é tomada por uma sensação de inadequação. Ela ouve cochichos: “[...] na sua idade, pra quê estudar?”, e imediatamente o rubor da vergonha lhe sobe ao rosto, como se sua presença ali fosse um equívoco. O estigma social, tal como descreve Goffman, adere ao corpo e à mente, fazendo-a acreditar que ocupa um lugar que não lhe pertence. Nesse sentido, Paulo Freire lembra que “[...] o medo da liberdade é uma das expressões mais significativas da opressão internalizada” (1997, p. 32), o que nos ajuda a compreender por que tantos idosos acabam desistindo antes mesmo de tentar. Além disso, os próprios discursos sociais, repetidos em família, comunidade ou no convívio com vizinhos, reforçam a ideia de que “[...] já passou do tempo”, criando um círculo de exclusão simbólica difícil de romper. Bosi enfatiza: “[...] a velhice carrega um peso social de inutilidade que, muitas vezes, se transforma em silêncio e desistência” (2023, p. 118). Assim, o medo, a vergonha e a interiorização de um olhar estigmatizante tornam-se verdadeiras prisões invisíveis, onde não há grades físicas, mas correntes simbólicas que limitam os movimentos, impedindo que muitos idosos deem o primeiro passo em direção à sala de aula.

E ainda, convém observar que a trajetória escolar de pessoas idosas é profundamente atravessada pela presença – ou pela ausência – de apoio familiar, comunitário e institucional. Imagine um senhor de 72 anos que decide voltar a estudar, mas ao comunicar a novidade aos filhos escuta frases como: “[...] o senhor já trabalhou a vida toda, agora descanse”. O desestímulo, ainda que sutil, gera marcas emocionais que minam a confiança. Por outro lado, quando a família oferece incentivo,

acompanhando-o no primeiro dia de aula ou celebrando pequenas conquistas, cria-se um ambiente de acolhimento que impulsiona a permanência. Isto é, não apenas as famílias, mas também a comunidade e as instituições educativas têm poder de abrir ou fechar portas. Giroux (2011) ressalta: “[...] as instituições educativas, quando comprometidas com a justiça social, podem se tornar espaços de esperança, mesmo para aqueles que foram historicamente excluídos” (p. 49). Além disso, vale destacar que o reconhecimento comunitário exerce uma função simbólica central: ser visto e valorizado pelo grupo fortalece a autoestima e reafirma o pertencimento social. Nesse aspecto, Brandão adverte que “[...] a educação é sempre um ato comunitário, um fazer coletivo que se enraíza na cultura e na vida das pessoas” (2007, p. 64). Assim sendo, é fundamental compreender que, se por um lado a família, a comunidade e a escola podem operar como trincheiras contra o preconceito, por outro lado, quando reproduzem estigmas, tornam-se barreiras poderosas que paralisam a retomada dos estudos e perpetuam a exclusão.

Além disso, é fundamental observar que muitos dos obstáculos enfrentados pelos idosos que buscam retomar os estudos não estão apenas no campo das subjetividades, mas são sustentados por uma engrenagem estrutural marcada pela omissão do Estado e pela precariedade de políticas públicas efetivas. Pense, por exemplo, em uma senhora de 68 anos que caminha quilômetros até a escola mais próxima, apenas para descobrir que a turma de Educação de Jovens e Adultos foi extinta por “[...] falta de demanda”. Nesse cenário, a ausência de transporte escolar, de materiais didáticos adaptados e até mesmo de infraestrutura mínima, como iluminação adequada e acessibilidade, transforma a vontade de aprender em uma luta diária. De igual maneira, os professores que atuam na EJA muitas vezes não recebem formação específica para lidar com as demandas cognitivas, afetivas e sociais de um público heterogêneo e, sobretudo, envelhecido. Como alerta a UNESCO: “[...] a falta de investimentos contínuos em políticas de educação de adultos aprofunda desigualdades e compromete o direito à aprendizagem ao longo da vida” (2016, p. 27). Também Brookfield enfatiza que “[...] a prática docente requer não apenas técnicas, mas um compromisso ético e político com a transformação social” (2006, p. 112). Em consequência disso, quando o poder público negligencia a educação de adultos e idosos, transfere às famílias e aos próprios sujeitos a responsabilidade por enfrentar sozinho barreiras que deveriam ser coletivas e institucionais, perpetuando um ciclo de exclusão educacional que se renova a cada geração.

Quando o Estado se ausenta na garantia de políticas públicas de qualidade, transfere-se para os indivíduos a carga de superar barreiras que deveriam ser coletivas. Em programas de educação de adultos, essa ausência se manifesta na falta de infraestrutura, na carência de professores preparados e na invisibilidade das demandas específicas de um público já marcado pela exclusão histórica. A consequência é que os mais pobres, os trabalhadores e os idosos

passam a enfrentar sozinhos as consequências de uma negligência estrutural, como se o fracasso educacional fosse fruto de suas limitações pessoais e não do desmonte de políticas sociais. Esse deslocamento de responsabilidade é, em si, uma forma de violência simbólica que perpetua a desigualdade (Giroux, 2011, p. 134).

No entanto, mesmo quando a escola abre suas portas e os recursos estão disponíveis, muitas vezes os maiores muros encontram-se na interioridade dos sujeitos, em suas dores, medos e percepções de inadequação. Imagine um senhor de 72 anos que chega à sala de aula pela primeira vez, carregando em suas mãos um caderno comprado com sacrifício, mas ao se sentar percebe o olhar curioso – e por vezes debochado – dos mais jovens. Ele abaixa a cabeça, tenta disfarçar a ansiedade, e no primeiro exercício de escrita, ao gaguejar ao ler em voz alta, sente o peso da vergonha como um fardo quase insuportável. Nesses momentos, o passado de exclusão se atualiza no presente, e a voz interior que repete “[...] já passou do tempo” ressoa com intensidade. Como lembra Freire: “[...] não há nada mais desumanizante do que negar a alguém a possibilidade de recomeçar, como se o tempo da vida estivesse rigidamente delimitado” (1997, p. 54). De forma complementar, Beauvoir escreve que “[...] a velhice é muitas vezes vivida como um espelho de exclusões sociais que se convertem em autodesvalorização” (2018, p. 389). Dessa forma, a barreira subjetiva não nasce apenas de uma escolha individual, mas se enraíza em estigmas culturais que tratam o idoso estudante como um “[...] fora do lugar”. Em consequência, muitos desistem antes mesmo de tentar, internalizando a vergonha como destino e não como construção social, o que demonstra a necessidade urgente de práticas pedagógicas que desfaçam esses estigmas e afirmem a dignidade do aprender em qualquer idade.

Diante desse contexto, as trajetórias de escolarização tardia de idosos não se sustentam apenas na determinação individual, mas em uma teia de relações familiares, comunitárias e institucionais que podem tanto favorecer quanto restringir os percursos de aprendizagem. Logo, é comum observar idosos que, motivados a estudar, são desencorajados pelos próprios parentes, que os consideram “[...] velhos demais” para se alfabetizar, reforçando estereótipos que naturalizam a exclusão. Por outro lado, quando a família e a comunidade se convertem em apoio, o processo ganha novo fôlego: filhos e netos que acompanham a leitura inicial de um idoso ou comunidades que celebram a conclusão da alfabetização rompem com o ciclo da vergonha e afirmam a potência coletiva do aprender. Como já assinalava Brandão (2007), “[...] a educação é sempre uma prática social antes de ser um ato individual” (p. 92), indicando que aprender na velhice é também uma forma de reconstruir vínculos e sentidos compartilhados. Da mesma maneira, Jarvis sublinha que “[...] a aprendizagem não pode ser reduzida a um evento técnico, pois ela é mediada por estruturas sociais que dão forma e limite às experiências do sujeito” (2007, p. 41). Assim, a participação das instituições – sejam escolas comunitárias, centros de educação de jovens e adultos ou políticas públicas intersetoriais – constitui

um eixo decisivo para que o desejo de aprender não seja sufocado pelas barreiras simbólicas. Quando há convergência entre desejo individual, incentivo familiar e respaldo institucional, o idoso se reconhece como sujeito legítimo da educação, e não mais como alguém que ocupa um espaço tolerado.

A alfabetização tardia, quando compreendida para além de sua função técnica, revela-se como um ato político capaz de ressignificar a cidadania e promover a consciência crítica dos sujeitos idosos. Ao aprender a ler e escrever, o idoso não apenas amplia sua inserção social, mas também conquista novas formas de compreender o mundo e de intervir nele. É nessa perspectiva que Paulo Freire (2014a, p. 69) enfatiza que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ressaltando que o aprendizado não se restringe ao domínio do código escrito, mas se relaciona com a possibilidade de transformar a própria realidade. Esse processo de libertação se articula com a visão de Giroux (2011, p. 45), para quem “[...] a educação é uma esfera pública de luta, onde se disputa o significado de democracia e cidadania”. Assim, a escolarização tardia deixa de ser vista apenas como reparação de uma dívida histórica e passa a configurar-se como espaço de resistência contra as múltiplas formas de exclusão que marcaram a trajetória desses sujeitos. Exemplos disso podem ser observados em programas comunitários que, ao promoverem círculos de leitura com idosos, não apenas transmitem conteúdos, mas incentivam reflexões sobre direitos sociais, acesso à saúde e combate às discriminações. A alfabetização torna-se, portanto, uma prática emancipatória que fortalece a autonomia, permitindo que os idosos não apenas sejam reconhecidos como cidadãos de direito, mas também como protagonistas na luta por uma sociedade mais justa e inclusiva.

Assim, as políticas públicas de alfabetização no Brasil convivem com uma contradição estrutural: ao mesmo tempo em que proclamam a universalização do direito à educação, são atravessadas por uma lógica neoliberal que reduz a aprendizagem à sua dimensão produtivista. Nesse quadro, a população idosa tende a ser invisibilizada, uma vez que não representa, para os discursos hegemônicos, um “investimento rentável” em termos de retorno econômico. Logo, esse tipo de racionalidade empobrece o sentido social da alfabetização e distancia-se da visão crítica defendida por autores clássicos da pedagogia emancipatória. Neste sentido, é nesse ponto que Freire (1997, p. 112) afirma com contundência: “[...] o projeto neoliberal reduz a educação a treinamento técnico, apagando dela sua força criadora e libertadora”. Essa crítica ecoa em Giroux (2024, p. 89), quando analisa que “[...] a mercantilização do ensino transforma os sujeitos em clientes e deslegitima as experiências de quem busca aprender fora da lógica do capital”. Neste sentido, ao serem submetidos a tais moldes, os programas de alfabetização de idosos correm o risco de reproduzir a exclusão que deveriam combater, reforçando a ideia de que apenas os jovens trabalhadores merecem investimento educacional. Exemplos recentes mostram como projetos comunitários sofrem cortes justamente por não

apresentarem indicadores de empregabilidade, revelando o peso do discurso da eficiência econômica sobre o valor humano e social do aprendiz. Portanto, discutir alfabetização tardia exige enfrentar a lógica do mercado, recuperando o princípio de que a educação é um direito inalienável, e não uma mercadoria regulada pela rentabilidade.

Dessa maneira, a alfabetização de idosos em contextos de vulnerabilidade não pode ser entendida apenas como aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas como processo de reconfiguração da própria identidade social. Quando um sujeito idoso aprende a ler, não se trata apenas de decifrar signos, mas de acessar novos espaços de cidadania, de reconstruir memórias e de se reinscrever na vida coletiva. É nessa direção que Soares (2004, p. 19) explica que a alfabetização deve ser lida como “[...] um processo de inserção social em que a escrita torna-se prática viva e situada, não um código isolado”. Dito isso, essa visão desloca a ideia de alfabetizar como simples técnica e mostra que o aprendizado tardio carrega um potencial de reumanização. Além disso, a experiência educativa desse público dialoga com o que Barton e Hamilton (2012, p. 57) sublinham: “[...] as práticas de letramento são múltiplas e sempre vinculadas a contextos socioculturais específicos”. Em comunidades periféricas, por exemplo, os idosos que retomam os estudos passam a utilizar a escrita para organizar associações de bairro, registrar tradições culturais ou até mesmo reivindicar direitos em órgãos públicos, o que revela a densidade política do ato de aprender. Nesse sentido, alfabetizar idosos não é apenas incluir estatisticamente indivíduos em índices de escolaridade, mas transformar os modos de viver e existir, dando-lhes novas possibilidades de voz, de escuta e de ação no mundo.

A alfabetização, quando pensada apenas como decifração de signos, reduz-se a um treinamento técnico que pouco altera a vida do sujeito. Mas, quando compreendida como prática social, ela possibilita ao indivíduo reconstruir sua trajetória, reinterpretar sua experiência e reinscrever-se no mundo. Para muitos adultos e idosos, aprender a ler significa recuperar a dignidade negada, participar de interações coletivas de que antes eram excluídos e acessar direitos que lhes foram historicamente subtraídos. Nesses casos, a alfabetização não é apenas um meio de aumentar índices estatísticos, mas um processo de reinvenção identitária e de transformação da existência cotidiana (Soares, 2004, p. 21).

E ainda, quando pensamos nas possibilidades concretas para a alfabetização tardia, é preciso imaginar o cenário cotidiano de uma sala de aula improvisada em um centro comunitário, no início da noite, onde senhoras de cabelos grisalhos e homens com mãos calejadas pelo trabalho no campo ou na construção civil se sentam lado a lado, com lápis ainda meio trêmulos entre os dedos, tentando decifrar as primeiras palavras em cartilhas cuidadosamente adaptadas. Nessas experiências, não se trata apenas de decodificar letras, mas de recuperar histórias de vida interrompidas pela ausência do direito à escolarização na infância. Como lembra Freire (2013): “[...] alfabetizar adultos é um ato de recriação do mundo vivido, onde a palavra não é apenas signo, mas também consciência e história”

(p. 74). É nesse gesto de escrever o próprio nome pela primeira vez, ou de ler a placa do ônibus sem precisar de ajuda, que se reconfigura a autoestima e se ressignifica a presença do sujeito no espaço público. Do mesmo modo, Giroux (2011) enfatiza que “[...] a educação que se abre aos que foram excluídos cria condições para que a experiência cotidiana se transforme em consciência crítica e ação social” (p. 56). Em outras palavras, a alfabetização tardia, quando pautada por uma pedagogia inclusiva, não é apenas um exercício técnico, mas uma experiência densa de dignidade e libertação, que permite ao sujeito se reapropriar do mundo escrito e, sobretudo, da sua própria voz social.

Além disso, quando pensamos em perspectivas pedagógicas inclusivas e humanizadoras, torna-se fundamental visualizar a cena de uma professora que, ao iniciar a aula em uma escola municipal, não abre o livro didático de imediato, mas pergunta a cada estudante adulto o que ele gostaria de aprender naquele dia, registrando no quadro as palavras trazidas de suas experiências diárias⁷: “receita”, “ônibus”, “remédio”, “documento”. Essa prática, aparentemente simples, desloca o processo de ensino da rigidez do currículo para o reconhecimento das necessidades concretas de quem aprende, criando um vínculo entre a vida e a aprendizagem. Brookfield ressalta que “[...] ensinar de forma inclusiva significa ouvir as vozes daqueles que tradicionalmente não foram ouvidos e reorganizar a prática docente em função delas” (2006, p. 113). Nesse mesmo caminho, uma experiência humanizadora se expressa quando a professora convida os alunos a levarem recortes de jornais que tenham em casa, mesmo que não consigam ler sozinhos, para juntos decifrarem notícias e compreenderem o que acontece no bairro ou no país. Em linhas gerais, como argumenta Soares, “[...] a alfabetização de jovens e adultos deve respeitar o conhecimento prévio dos sujeitos, porque cada palavra aprendida é também uma palavra carregada de memória e cultura” (2009, p. 46). Ou seja, ao unir cotidiano e conhecimento, as perspectivas inclusivas produzem um espaço pedagógico em que a diversidade de trajetórias é valorizada, e a sala de aula se torna lugar de diálogo e de reconhecimento mútuo, rompendo com o silêncio histórico que marcou a exclusão escolar de tantas pessoas.

Do mesmo modo, quando falamos em alfabetização tardia, merece atenção o papel das experiências intergeracionais, que trazem para a sala de aula uma riqueza de trocas simbólicas entre avós, filhos e netos. Imagine-se uma turma comunitária em que uma senhora de 72 anos aprende a

⁷ A metodologia que parte da experiência concreta dos estudantes adultos, perguntando o que gostariam de aprender a cada encontro e registrando no quadro palavras como “receita”, “ônibus”, “remédio” ou “documento”, conecta-se diretamente ao pensamento de Paulo Freire. Para o educador, a alfabetização deve nascer da vida cotidiana, daquilo que faz sentido no mundo dos sujeitos, transformando-se em prática de leitura crítica da realidade. Nesse sentido, Freire (1996, p. 77) afirma que “[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, especialmente os que resultam de sua experiência concreta”. Ao integrar as “palavras geradoras” oriundas do cotidiano, a prática pedagógica se torna emancipadora, pois reconhece os saberes populares como ponto de partida para a construção do conhecimento e para a inserção crítica no mundo. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

escrever seu nome ao lado da neta de 14, ambas frequentando a mesma atividade educativa no espaço do bairro. O gesto simples de a neta segurar a mão da avó para traçar a letra “M” no caderno não é apenas uma ajuda técnica, mas um elo afetivo que ressignifica a aprendizagem. Freire (1997, p. 39) enfatiza: “[...] ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, e esse exemplo se multiplica quando diferentes gerações se encontram para aprender juntas”. Além disso, pode-se observar em projetos comunitários como rodas de leitura em praças públicas, em que jovens narram histórias para idosos e, em troca, escutam narrativas de infância ou de trabalho que não se encontram nos livros. Barton e Hamilton defendem que “[...] as práticas de letramento estão profundamente situadas nas interações sociais, sendo moldadas pelo contexto e pelas relações entre os sujeitos” (2012, p. 45). Dessa forma, a educação intergeracional rompe o isolamento das idades, criando redes de solidariedade, em que o saber da experiência se encontra com o saber escolarizado, e ambos se completam em um horizonte de pertencimento comunitário.

Além disso, é fundamental observar que a alfabetização tardia não se consolida apenas no esforço individual dos sujeitos, mas depende de políticas públicas articuladas, capazes de integrar educação, cultura e saúde em programas de envelhecimento ativo. A título de ilustração, pensemos em uma cidade do interior que organiza centros comunitários noturnos, onde idosos podem aprender a ler enquanto têm acesso a atividades culturais como saraus de poesia, oficinas de memória e grupos de canto coral. Nessas experiências, a alfabetização se torna parte de um projeto mais amplo de dignidade social. Brookfield lembra que “[...] a aprendizagem de adultos precisa ser sustentada por condições institucionais que favoreçam a participação e a continuidade dos estudos” (2006, p. 112). De igual modo, quando os municípios oferecem transporte gratuito, alimentação e acompanhamento pedagógico, criam-se condições reais para que os mais velhos frequentem a escola, mesmo após longas jornadas de trabalho ou limitações físicas. A UNESCO, em relatório recente, reforça esse horizonte: “[...] lifelong learning⁸ é a chave para sociedades mais justas, pois garante que ninguém seja deixado para trás, inclusive os idosos” (2020, p. 87). Portanto, ao pensar alfabetização tardia, deve-se ampliá-la para o campo das políticas públicas intersetoriais, que, em vez de tratar a velhice como sinônimo de passividade, a reconheçam como um espaço fecundo de criação, memória e participação ativa.

Logo, convém observar que a alfabetização tardia precisa ser compreendida como um direito humano inalienável, e não como um favor oferecido pelo Estado ou pela sociedade civil. Assim, ao pensarmos em uma senhora que, aos 72 anos, escreve pela primeira vez uma carta para a neta, percebemos que o ato de alfabetizar não é apenas uma questão técnica, mas um exercício de

⁸ Tradução nossa: “aprendizagem ao longo da vida” ou “aprendizagem contínua”.

reconhecimento e dignidade. Paulo Freire já advertia que “[...] negar a alguém o direito à leitura do mundo e da palavra é recusar-lhe a possibilidade de ser sujeito de sua própria história” (1997, p. 41). Nesse sentido, a alfabetização se configura como um instrumento de emancipação que permite ao indivíduo sair da condição de objeto, relegado ao silêncio, para se afirmar como sujeito participante da vida social. Henry Giroux, por sua vez, enfatiza: “[...] a educação crítica deve ser vista como uma prática política que fortalece a cidadania e amplia a capacidade de intervenção dos grupos marginalizados” (2011, p. 56). Dessa maneira, alfabetizar tardiamente é mais do que recuperar um tempo perdido; é restaurar a potência de existir, falar e transformar a realidade. Quando a sala de aula se abre para os idosos, cria-se também um espaço de reparação histórica, de justiça social e de enfrentamento às desigualdades que se acumularam ao longo de décadas de exclusão.

A educação, quando reduzida a treinamento ou mera técnica, fracassa em seu potencial emancipador. O que está em jogo na prática pedagógica crítica é a possibilidade de reverter séculos de silenciamento e exclusão, oferecendo aos sujeitos marginalizados a chance de narrar suas próprias histórias. Isso significa que aprender a ler e a escrever não é apenas um ato cognitivo, mas uma intervenção política, um gesto de cidadania que resgata a dignidade e afirma o direito de todos de participar da esfera pública. Nessa perspectiva, a alfabetização tardia, longe de ser caridade, torna-se um dos mais urgentes exercícios de justiça social (Giroux, 2011, p. 59).

Além disso, as experiências de educação intergeracional oferecem um terreno fecundo para a alfabetização tardia, pois possibilitam que idosos aprendam lado a lado com jovens e crianças, trocando vivências e saberes que transcendem os conteúdos escolares. Em uma pequena escola rural, por exemplo, uma idosa aprende a escrever seu nome enquanto uma adolescente lhe ensina a lidar com o caderno e, em contrapartida, escuta da mesma idosa histórias da vida no campo, repletas de sabedoria popular. Nesses encontros, o tempo cronológico se dilui, e em seu lugar surge o “tempo da partilha” e do cuidado mútuo. Como observa Brookfield: “[...] a aprendizagem crítica acontece de maneira mais profunda quando se reconhece que todos possuem algo a ensinar e algo a aprender” (2006, p. 78). Essa perspectiva rompe com a lógica verticalizada do ensino e abre espaço para uma “pedagogia de comunhão”, na qual diferentes gerações se apoiam mutuamente. Da mesma forma, Jarvis destaca que “[...] o processo de aprendizagem ao longo da vida deve ser compreendido como uma atividade socialmente situada, onde interações concretas ampliam as possibilidades de crescimento humano” (2007, p. 92). Portanto, a educação intergeracional, quando incorporada em projetos de alfabetização tardia, não apenas fortalece a autoestima dos idosos, mas também ensina às gerações mais novas a importância da memória, da escuta e do reconhecimento da dignidade de quem foi historicamente excluído.

Além disso, convém observar que as políticas públicas desempenham um papel decisivo na construção de caminhos para a alfabetização tardia, sobretudo porque oferecem a sustentação estrutural para que iniciativas locais não fiquem restritas ao esforço voluntarista de professores ou comunidades. Dito isso, em um centro comunitário de periferia, por exemplo, um projeto de alfabetização pode florescer apenas quando articulado a editais públicos que garantem bolsas para educadores e fornecimento de material didático, caso contrário, tende a se dissolver com o tempo. Logo, não se trata apenas de ensinar a ler e escrever, mas de criar condições dignas e permanentes de acesso ao conhecimento. Daí decorre que a própria UNESCO lembra que “[...] as políticas de aprendizagem ao longo da vida devem acolher os idosos como sujeitos legítimos da educação, caso contrário a exclusão é reproduzida sob novas formas” (2016, p. 44). Nesse sentido, não basta investir em alfabetização de forma pontual, é preciso articular tais ações a políticas culturais e de envelhecimento ativo, como oficinas de memória, clubes de leitura intergeracionais e acesso gratuito a equipamentos culturais. E é justamente nessa direção que Freire adverte: “[...] negar o direito de aprender em qualquer etapa da vida é perpetuar a injustiça social, pois o saber é um direito humano e histórico” (1997, p. 55). Assim, quando políticas públicas integram educação, cultura e envelhecimento ativo, promovem não só a alfabetização, mas também a valorização da trajetória de vida dos idosos, garantindo que possam usufruir plenamente da cidadania.

Quando se analisam experiências práticas de alfabetização de idosos, nota-se que muitas delas emergem em contextos comunitários marcados por precariedade, mas também por forte mobilização social. Em cidades do interior, por exemplo, grupos de mulheres idosas têm se organizado em associações para reivindicar não apenas cursos de alfabetização, mas também transporte gratuito, acesso a bibliotecas e atividades culturais que deem sentido ao processo de aprender. Como afirma Brandão (2007, p. 89): “[...] a educação popular só se sustenta quando nasce da vida concreta das pessoas e retorna a ela em forma de transformação”. Esse princípio mostra que a alfabetização tardia não pode ser tratada apenas como reparação individual, mas como projeto coletivo de inclusão social e cultural. Contudo, a implementação enfrenta resistências, seja pela escassez de recursos, seja pela falta de prioridade política. A esse respeito, Giroux sublinha que “[...] as reformas educacionais que excluem adultos marginalizados reforçam sistemas de dominação em vez de desmantelá-los” (2011, p. 72), evidenciando que a omissão do Estado agrava desigualdades históricas. Diante disso, os programas de alfabetização que obtêm maior êxito são justamente aqueles que articulam educação com saúde, cultura e geração de renda, permitindo que o idoso se reconheça como sujeito pleno de direitos e participante ativo da vida pública. Assim, essa articulação, ao mesmo tempo desafiadora e

necessária, recoloca o debate da alfabetização tardia no centro das discussões sobre democracia e justiça social. Soares (2009, p. 47) afirma:

A alfabetização de jovens e adultos não pode ser concebida como um ato isolado de aquisição da leitura e da escrita. Trata-se de um processo cultural e político que se inscreve na vida cotidiana dos sujeitos, atravessando suas práticas sociais e suas formas de participação. Quando uma comunidade reivindica a alfabetização, está também reivindicando o direito à cidadania, à voz pública e à transformação de suas condições de existência.

Logo, a alfabetização de idosos transcende o domínio das letras e números, alcançando a reconstrução da própria identidade e da memória de vida. Muitos idosos, ao aprenderem a escrever o próprio nome pela primeira vez, relatam sentir-se “renascidos”, pois veem reconhecida sua dignidade de cidadãos. Bosi (2023, p. 117) observa: “[...] o idoso, quando se inscreve em uma sala de alfabetização, reescreve a própria biografia e recupera uma parte do futuro que lhe havia sido negado”, sublinhando que alfabetizar-se tardiamente significa também desafiar a narrativa de um tempo esgotado. Assim, esses relatos e análises mostram que a educação, nessa etapa da vida, não se reduz a função instrumental, mas atua como experiência transformadora que reorganiza afetos, autoestima e identidade social. Ao invés de ser mero processo de compensação, a alfabetização tardia configura-se como um gesto político e existencial que permite ao idoso ressignificar a própria história, abrindo espaço para novas formas de agir, pensar e se relacionar com o mundo.

Neste sentido, a alfabetização de idosos não deve ser compreendida apenas como uma política de reparação, mas também como espaço fecundo de encontro intergeracional. Ao compartilhar a sala de aula com jovens, muitos idosos narram que reaprendem o valor da escuta, enquanto os mais novos descobrem a potência da memória e da resiliência. Tal dinâmica rompe o isolamento social, que frequentemente marca a velhice em contextos de vulnerabilidade. Como registra Brandão (2007, p. 93): “[...] educar é criar laços de pertencimento e tecer redes de solidariedade que não se limitam a gerações, mas às experiências comuns de humanização”. Assim, essa perspectiva se articula à análise de Jarvis (2007, p. 35), para quem “[...] a aprendizagem é um processo que une o passado e o futuro na experiência presente”, indicando que a troca entre gerações amplia o alcance da educação para além do momento imediato da sala de aula. Em experiências concretas, como rodas de leitura em programas de EJA, percebe-se que idosos não apenas recebem, mas também oferecem: narram histórias, compartilham saberes do campo, da vida comunitária e do trabalho, que reconstruem a autoestima e qualificam o aprendizado coletivo. Essa reciprocidade mostra que alfabetizar idosos não é apenas devolver-lhes o direito negado, mas também fortalecer o tecido social, promovendo relações de solidariedade e reconhecimento mútuo entre sujeitos de diferentes idades.

4 CONCLUSÃO

A alfabetização tardia entre idosos no Brasil emerge como uma questão que ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica e toca profundamente a esfera social, cultural e política. O fenômeno evidencia, por um lado, as marcas históricas da exclusão escolar, fruto de desigualdades estruturais que se prolongaram por décadas, e, por outro, a potência de ressignificação que o letramento pode assumir mesmo em fases mais avançadas da vida. Ao reconhecer que milhões de brasileiros idosos permanecem fora da cultura escrita, evidencia-se que a negação do direito à alfabetização não é apenas uma falha institucional, mas uma herança de marginalização social que ainda pesa sobre a experiência de envelhecer no país. A superação desse cenário exige compreender que alfabetizar um idoso não é apenas ensinar códigos linguísticos, mas permitir o acesso a uma cidadania ativa, rompendo silêncios impostos historicamente.

Ao mesmo tempo, os impactos subjetivos da alfabetização tardia revelam-se profundos e multifacetados. Muitos idosos, ao se apropriarem da leitura e da escrita, passam a reconfigurar a percepção de si mesmos, reconhecendo-se como sujeitos plenos de direitos e capazes de intervir em seus contextos. Esse movimento rompe com narrativas que os reduzem à passividade, dando lugar à autoestima e ao sentimento de dignidade. É preciso afirmar que o processo não é isento de tensões, pois o ingresso tardio no universo letrado confronta estigmas sociais e familiares, mas, justamente por isso, a conquista torna-se ainda mais significativa. Alfabetizar um idoso é, portanto, devolver-lhe não apenas a possibilidade de decifrar textos, mas também de reinscrever sua trajetória em outro patamar de autonomia e reconhecimento.

Logo, o fortalecimento das relações comunitárias também se mostra um dos efeitos mais relevantes desse processo. Ao aprenderem a ler e escrever, idosos passam a circular com maior segurança em espaços públicos, a participar de associações locais e a envolver-se em práticas coletivas que antes lhes eram vedadas pela barreira do analfabetismo. Assim, essa inserção, reforça vínculos de pertencimento e amplia o capital social das comunidades, fortalecendo redes de solidariedade. Quando um idoso aprende a assinar o próprio nome em uma reunião, preencher um formulário ou ler uma carta, sua ação transcende o ato individual, pois irradia simbolicamente para toda a coletividade, reafirmando que o direito à educação é um bem público e não apenas uma conquista pessoal. Dito isso, esse efeito comunitário projeta a alfabetização tardia como um fator estratégico para a promoção de uma cultura de inclusão e justiça social.

A dimensão familiar, por sua vez, diante desse processo, passa a ganhar contornos singulares. Muitos idosos passam a sentir orgulho ao auxiliar netos em tarefas escolares ou ao conseguirem acompanhar atividades simples que antes lhes eram inacessíveis, como ler uma bula de remédio ou

uma receita de culinária. Esses exemplos concretos mostram como a alfabetização tardia reorganiza papéis familiares, deslocando o idoso de uma posição de dependência para uma postura de contribuição ativa no cotidiano. Logo, esse deslocamento produz um efeito de reciprocidade afetiva: se antes eram vistos apenas como destinatários de cuidado, passam a ser também agentes de apoio e referência. Esse fortalecimento intergeracional desafia representações sociais de velhice como decadência e recoloca os mais velhos no centro da dinâmica familiar, reafirmando sua importância cultural e simbólica.

Assim, a alfabetização tardia entre idosos deve ser compreendida como um processo que, embora carregue marcas do atraso histórico, abre caminhos potentes para a reconstrução da cidadania. Contudo, o desafio maior consiste em transformar iniciativas pontuais em políticas públicas contínuas e estruturantes, capazes de integrar alfabetização com cultura, saúde e lazer. É nesse ponto que a análise se aprofunda: alfabetizar um idoso significa enfrentar desigualdades de longa duração, mas também criar condições para que ele exerça plenamente sua humanidade. Ao articular educação com reconhecimento social, abre-se espaço para uma “pedagogia da reparação” que não olha para os idosos como remanescentes de uma dívida histórica, mas como protagonistas de uma luta atual por dignidade. Nessa perspectiva, a alfabetização tardia torna-se não apenas uma política educacional, mas um ato político e ético de afirmação da vida e da justiça.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; HAMILTON, M. Local literacies: reading and writing in one community. London: Routledge, 2012.

BEAUVOIR, S. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BOSI, E. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BRANDÃO, C. R. O que é educação popular. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BROOKFIELD, S. D. The skillful teacher: on technique, trust, and responsiveness in the classroom. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

BROOKFIELD, S. D. Becoming a critically reflective teacher. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

COLLINS, P. H. Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

DANTAS, L.; AMORIN, K.; LEITE, S. Educação de idosos: experiências e reflexões. João Pessoa: UFPB, 2016.

DUSSEL, E. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2001.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil – Desafios e perspectivas no currículo e metodologias à luz da LDB. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 19559-19588, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-227. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4592>. Acesso em: 13 Jun. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Por uma “Pedagogia do Encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 21416–21459, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816/6731>. Acesso em: 13 Jun. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. A convergência entre os ensinamentos de Paulo Freire e os princípios da educação decolonial: caminhos para a emancipação e resistência ao colonialismo educacional. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 247-264, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-024. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-024>. Acesso em: 15 Jun. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações – os saberes da “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 1576-1600, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-135>. Acesso em: 15 Jun. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação que interroga – o ato de ler como prática libertadora e a construção da consciência crítica na formação do sujeito a partir da perspectiva de Paulo Freire.

ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 4, p. 220-245, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-014. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-014>. Acesso em: 15 Jun. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

GIROUX, H. A. *On critical pedagogy*. New York: Bloomsbury, 2011.

GIROUX, H. A. *Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance*. New York: Bloomsbury, 2024.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje, ANPOCS*, p. 223-244, 1984.

HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

JARVIS, P. *Globalization, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives*. London: Routledge, 2007.

MEZIROW, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, A. N. S. dos et al. "Por uma educação intercultural": explorando o enfoque socioformativo para a construção de cidadãos críticos e sustentáveis a partir de uma perspectiva decolonial. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(8), e6373, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-6373>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americano. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(8), e6454, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-6454>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “(Des)fabricando a educação”: entrelaçando saberes para transcender a visão utilitarista em direção a uma perspectiva humanitária da educação. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(9), e6645, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-6645>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Consciência, autonomia e transformação”: a educação como catalisador da transformação social e da consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(9), e6729, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-6729>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(9), e6860, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-6860>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de bell hooks. CADERNO PEDAGÓGICO, 21(10), e8633, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-8633>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da América Latina.” CADERNO PEDAGÓGICO, 21(10), e9774, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-9774>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Entre a libertação e o engajamento – A influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks.” CADERNO PEDAGÓGICO, 21(12), e10414, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-10414>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Descolonizando os currículos – O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira.” OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(11), e7980, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-7980>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire.” CADERNO PEDAGÓGICO, 21(9), e7411, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-7411>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Por uma educação do afeto: construindo ‘comunidades pedagógicas em sala de aula’ para transpor o sensível para uma educação transformadora com bell hooks.” CADERNO PEDAGÓGICO, 22(1), e13578, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-13578>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Educação emergente”: enfrentando desafios contemporâneos e moldando o futuro com a perspectiva crítica e emancipadora. CONTRIBUCIONES A LAS

CIENCIAS SOCIALES, 17(7), e8342, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/ccsv17n7-8342>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. V. Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

UNESCO. Relatório mundial de monitoramento da educação 2010: alcançar os marginalizados. Paris: UNESCO, 2010.

UNESCO. Relatório mundial de monitoramento da educação 2014: ensino e aprendizagem – atingir todos os alunos. Paris: UNESCO, 2014.

UNESCO. Relatório mundial de monitoramento da educação 2016: educação para pessoas e planeta. Paris: UNESCO, 2016.

UNESCO. Quarto relatório mundial sobre aprendizagem e educação de adultos (GRALE 4). Hamburgo: UNESCO, 2020.

UNESCO. Quinto relatório mundial sobre aprendizagem e educação de adultos (GRALE 5). Hamburgo: UNESCO, 2024.

WEBER, M. Ensaios de sociologia. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1949.