

A educação de jovens e adultos e o analfabetismo entre idosos no semiárido nordestino: velhice e exclusão educacional no campo

*Marcos Augusto de Castro Peres**

Resumo:

Este artigo trata da exclusão educacional vivida por idosos na região do semiárido nordestino, particularmente no interior do estado do Rio Grande do Norte. Essa região apresenta sérios problemas sociais decorrentes da precariedade de infraestrutura urbana dos municípios e regiões rurais e da condição de pobreza vivida por grande parte da população. Verificam-se nessa região índices bastante elevados de analfabetismo, particularmente entre a população com 60 anos e mais de idade. Essa situação gera questionamentos sobre a suposta universalidade dos programas de educação de jovens e adultos (EJA), que, segundo a LDB, estão destinados a “jovens e adultos trabalhadores”. E os idosos são excluídos desses programas, especialmente porque não se inserem mais na categoria de “trabalhadores”, o seu público-alvo principal. Por outro lado, podemos ver em certas iniciativas de educação popular, ocorridas em movimentos sociais, particularmente na chamada “educação do campo”, formas alternativas de educação, que procuram contemplar a universalização e a diversidade dos participantes das (e nas) ações educativas.

Palavras-chave:

Velhice; Analfabetismo; Política Educacional; Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular; Educação do Campo.

The youngsters and adults' education and the illiteracy among elderly people in the Brazilian semi-arid Northeast: old age and educational exclusion in rural areas

Abstract

This paper analyses the educational exclusion of elderly people in the half-barren area of the Brazilian Northeast, especially in the interior of the Rio Grande do Norte state. This region presents serious social problems as a result of the poor infrastructure – both in the cities and in rural areas – and of the poverty of the population. We can see a high tax of illiteracy in this region, particularly among the population aged 60 years old and more. This situation raises questions about the universality of youngsters and adults' educational programs which, according to Brazilian Law of Education, are designed for young and adult workers. The elderly are hence excluded from those programs, mainly because they are not workers anymore. On the other hand, we can see the social movements' popular education, especially in the “education of rural areas”, as alternative forms of education that aim at the universality and diversity of the students in the educational actions.

Key words:

Old Age; Illiteracy; Politics of Education; Youngsters and Adults' Education; Young and Adults Education; Popular Education; Education of Country.

* Cientista social e mestre em sociologia pela Unicamp. Doutor em educação pela USP. Professor-adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), Campus Central, Mossoró/RN. Contato: mperes@usp.br ou marcosperes@ufersa.edu.br.

Introdução

Soa até estranho pensar na relação entre velhice e educação, numa sociedade que tem a infância e a juventude como fases tradicionalmente destinadas à vivência escolar. Philippe Ariès (1981) mostrou que o surgimento da sociedade moderna industrial e a universalização da educação escolar seriam os principais determinantes da delimitação da infância como fase etária diferenciada da vida adulta, posto que até a Idade Média a criança era vista como um “adulto em miniatura”. Sabemos que a educação pedagógica adotada nessa sociedade tinha a finalidade primeira de formar e disciplinar o futuro trabalhador da indústria. E, principalmente por isso, a educação escolar adotou os métodos pedagógicos, destinados à educação nas primeiras fases da vida.

Por outro lado, as pessoas de mais idade foram excluídas desse projeto educacional, pois não interessavam mais ao processo produtivo. Isso porque tais pessoas não precisariam ser formadas para uma futura vida profissional, pois ou já eram trabalhadores prestes a se aposentarem ou já estavam aposentados. A lógica era a seguinte: para quê se investir na educação dos que já passaram pela vida produtiva ou que estavam em vias de sair dela? Isso seria um desperdício do ponto de vista do capitalismo, pois estes indivíduos não poderiam mais contribuir para a produção da riqueza (Ramos, 2001).

Essa situação explica, em grande medida, a ausência de um projeto educacional destinado especificamente aos mais velhos, quando consideramos o modelo capitalista de educação. E isso se verifica na totalidade dos países capitalistas, que construíram, ao longo da história, uma estrutura de ensino formal para educar crianças e jovens. A chamada “educação de adultos” ou de “jovens e adultos”, surgiria posteriormente na sociedade industrializada, pela necessidade de preparar minimamente a classe operária, derivada do campesinato “bruto e ignorante” (Pinto, 2005).

No Brasil, as principais leis da educação, como a LDB (Lei 9.394/96), também citam, no máximo, a educação de jovens e adultos como única ação educacional destinada à população “fora da idade escolar”. Contudo, não tratam da diversidade existente entre os indivíduos que podem integrar a categoria de adultos. Por exemplo, há muita diferença entre um adulto de 25 ou 30 anos, e um “adulto” (ou seria idoso?) de 50 ou 60 anos. E isso em nenhum momento é levado em consideração na LDB. Além disso, essa lei nem sequer cita a velhice, ignorando-a totalmente. Poder-se-ia supor que a velhice integraria, nesse caso, a categoria de adultos. Contudo, não diferenciar a velhice da vida adulta, como fase que demanda atenção especial, bem como metodologias próprias de ensino, seria assumir uma perspectiva no mínimo reducionista, análoga à consideração da infância como uma “vida adulta em miniatura”, que vigorou no período medieval, conforme mostra Áries.

Tomemos o analfabetismo como um dos casos mais graves de exclusão educacional e social. Se considerarmos o acesso à educação formal como a possibilidade de entrarmos em contato com a “cultura superior”, ou seja, a ciência e a filosofia ocidentais, bem como com a linguagem escrita enquanto forma de expressão e comunicação, então constatamos que ser excluído da educação em seus aspectos básicos significa não dispor dos recursos de interação com o “mundo civilizado” da sociedade ocidental capitalista. E os analfabetos são, em essência, esses excluídos. E dentre estes, sabemos que a maioria é composta, atualmente, por pessoas de idade mais avançada, ou seja, idosos e adultos mais velhos, especialmente as mulheres, os negros e afro-descendentes, os nativos e seus descendentes, e os residentes na zona rural, conforme mostram os dados do Censo de 2000. As estatísticas mostram também que a região Nordeste é a que apresenta os maiores índices de analfabetismo do país, em todas as faixas etárias, mas especialmente na velhice. Contudo, não verificamos a existência de políticas públicas de educação voltadas às parcelas da população que mais necessitam. Há escolas destinadas às crianças, aos jovens e, até mesmo, aos adultos trabalhadores (da indústria), como a EJA. Mas, por outro lado, não há escolas destinadas especificamente aos idosos (Peres, 2005).

Os grandes centros urbanos estão repletos de escolas, mas estas são raramente oferecidas nas regiões rurais e escasseiam nos interiores dos estados do Nordeste, por exemplo. Essa realidade, evidentemente contraditória, mostra algo que não é, no fundo, mais novidade: a educação na sociedade capitalista está essencialmente conectada à complexidade do trabalho industrial e à vida urbana das cidades. O campo, por sua vez, seria caracterizado pelo atraso, seja quanto à ausência de desenvolvimento tecnológico/científico/urbano/industrial, seja pela “ignorância” dos camponeses, que é perpetuada ao longo das gerações. O meio rural pode ser, assim, definido como uma tradicional “área de exclusão”, onde o sistema capitalista mantém formas arcaicas e extremadas de exploração da classe trabalhadora, com o desrespeito, até mesmo, aos direitos socialmente instituídos, configurando uma “questão social agrária” bastante problemática (Kaustsky, 1980).

Escolhida como *locus* dessa pesquisa, a região do semi-árido brasileiro, conhecida popularmente como “sertão”, reúne características que a fazem bastante problemática do ponto de vista social e especificamente educacional. Em primeiro lugar, possui um dos piores índices de desenvolvimento humano (IDH-M) do país, com média de 0,720 (de acordo com a Pnud/2005), decorrentes da precariedade de acesso aos direitos sociais básicos, como educação, saúde, moradia com saneamento básico e trabalho com carteira assinada¹. Além disso, por abranger o norte do Estado

¹ Os municípios nas regiões semi-áridas — as mais afetadas pelos efeitos da desertificação — são os mais defasados no que se refere ao desenvolvimento humano. Eles são quase 40% (397) dos 1.000 de menor IDH.

de Minas Gerais, Espírito Santo e os sertões dos estados do Nordeste, o semi-árido é uma região predominantemente rural, com alguns focos isolados de desenvolvimento urbano, de abrangência bastante restrita. Possui uma produção agropecuária comprometida pelos longos períodos de seca, que potencializam as condições precárias de vida desse ambiente, já retratadas em produções artísticas e literárias, dentre as quais podemos citar *Os sertões*, de Euclides da Cunha, *O quinze*, de Rachel de Queiroz, *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, além de telas como *Retirantes*, de Cândido Portinari. Tais obras, que tiveram uma grande repercussão no meio artístico, intelectual e na mídia, contribuíram decisivamente para que o drama humano vivenciado no sertão nordestino se tornasse conhecido em todo o território nacional e também no exterior. Mas apesar do teor crítico e denunciador dessas produções, sabe-se, contudo, que nada ou muito pouco de concreto fora feito para resolver ou minimizar os problemas do semi-árido e melhorar a qualidade de vida da população residente. A seca e a miséria ainda persistem, assim como a falta de acesso a uma educação pública e de qualidade. E certamente continuarão por muito tempo, uma vez que a sua manutenção interessa aos grupos de poder locais, compostos principalmente pelos chamados “coronéis”, ou seja, latifundiários e integrantes das elites políticas, que exploram a ignorância do povo e condicionam o mesmo a uma postura de passividade e conformismo frente à injustiça social (Faoro, 1997).

Mas por que escolher o semi-árido como local para a realização de uma pesquisa sobre analfabetismo de idosos? Em primeiro lugar, porque é nessa região que vemos um dos piores índices de analfabetismo do país, especialmente na população com mais de 60 anos. Em segundo, porque, como já dissemos, é uma área predominantemente rural, e, portanto, caracterizada pela precariedade estrutural, que inclui a não-oferta de escolas públicas de boa qualidade. Em terceiro, porque a velhice é uma fase da vida para a qual não existem iniciativas educacionais por parte do Estado, centradas, não só, mas *principalmente* na alfabetização. Por último, pela quase inexistência de programas de EJA nessa região, os quais se concentram especialmente nas capitais dos estados nordestinos, e que raramente atendem alunos idosos com problemas de alfabetização. Assim, investigar a presença (ou ausência) de idosos nos programas de EJA poderá mostrar, antes de tudo, como a educação escolar em geral, mas especificamente a EJA, é excludente com relação à velhice, principalmente a velhice pobre, não alfabetizada e que reside em regiões rurais, distantes dos grandes centros urbanos. Além disso, fortalecerá a tese de que as políticas educacionais no Brasil são ineficazes quanto ao cumprimento do seu caráter verdadeiramente social, uma vez

Os que ficam em áreas subúmidas secas — que são o segundo grau na escala do índice de aridez — representam pouco menos de um quinto (190) do grupo dos piores. Os que ficam nos arredores desse com esses cima correspondem a quase 13% (128) dos mil com menor IDH. Para Fonte: Pnud/2005.

que, pela Constituição, *todos* os cidadãos, sem distinção de faixa etária, cor, sexo ou região em que reside (campo ou cidade), têm (ou deveriam ter) direito à educação pública e de qualidade.² Por fim, a pesquisa procurará evidenciar o desprezo do Estado pelas parcelas mais carentes da população brasileira (como idosos analfabetos e trabalhadores rurais), que habitam regiões do país mantidas historicamente na miséria e na ignorância, como é o caso do semi-árido nordestino.

Por outro lado, investigar a participação de idosos nas iniciativas de “educação popular” ou “educação do campo”, existentes na região do semi-árido, tem como principal objetivo o de analisar a educação não-formal como uma *alternativa* às práticas educacionais institucionalizadas da sociedade capitalista. Retomando abordagens de estudiosos da relação entre movimentos sociais e educação, como Maria da Glória Gohn (2001), acreditamos que é possível compreender a educação não-formal, ocorrida nos movimentos sociais, nas organizações não-governamentais, nas cooperativas, dentre outras, como espaços nos quais é possível a construção de uma nova cultura política, de caráter “contra-hegemônico”, no sentido gramsciano do termo. Boaventura de Souza Santos, por sua vez, aponta a emergência recente de “novos manifestos” anti-sistema, fundados no cooperativismo social e econômico, e que têm os movimentos sociais como principais sujeitos nas ações de contestação à lógica excludente do capitalismo. São esses caminhos, apontados por Gohn (1999) e Santos (1995) que pretendemos seguir no desenvolvimento dessa proposta de pesquisa, procurando compreender a educação popular ocorrida no semi-árido – que inclui camponeses idosos não-alfabetizados – como exemplo de ação contra-hegemônica frente ao atual modelo educacional excludente da sociedade capitalista (Peres, 2005).

Velhice e analfabetismo no semi-árido: o caso do Rio Grande do Norte

Diz a Constituição de 1988 que todos os cidadãos têm direito à educação pública e gratuita, independente de idade, sexo, cor, nacionalidade ou qualquer outra diferença. Contudo, sabemos que a realidade é bem diferente. No que se refere aos idosos, o Censo de 2000 do IBGE mostra que 34,6% dos quem têm mais de 60 anos são analfabetos³. Conforme mostra a Síntese dos Indicadores Sociais de 2007

2 A Constituição de 1988 garante o alcance indiscriminado da oferta obrigatória e gratuita do ensino público fundamental, estendido à toda população, independente da idade (art. 208, I). Na condição de direito público subjetivo, a educação possui acesso gratuito aos níveis de ensino, conforme o art. 208, § 1º da CF/88. Contudo, o não oferecimento da educação por parte do Poder Público, implica na responsabilização da autoridade competente (art. 208, § 2º da CF/88). Assim, a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais (art. 206, IV da CF/88), é um princípio educacional com força constitucional, o que revela a dimensão democrática da Constituição de 1988.

3 É necessário lembrar que há diferentes formas de “analfabetismo”, que vão além da incapacidade de ler e escrever, tais como o analfabetismo funcional, o político, o científico, dentre outros. Contudo, consideraremos como analfabetismo, para fins deste projeto, somente o que é caracterizado pela incapacidade de ler e escrever.

do IBGE, no Brasil o analfabetismo atinge 14,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais e está concentrado nas camadas mais pobres, nas áreas rurais, especialmente do Nordeste, entre os mais idosos, de cor preta e parda, especialmente as mulheres. Sem dúvida, há de se considerar que a precariedade do sistema educacional público era ainda maior na época em que esses idosos estavam em “idade escolar”, dificultou o acesso dos mesmos à educação. Contudo, isso não justificaria, em nenhuma hipótese, a inexistência de políticas educacionais destinadas a esses idosos, que são cidadãos e possuem, pela Constituição, direito à educação tal como é reservado a crianças e jovens.

Na região conhecida como semi-árido nordestino, mais especificamente no interior do Estado do Rio Grande do Norte, onde está localizada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), encontramos algumas das maiores taxas de analfabetismo do Brasil, verificadas principalmente entre a população com 60 anos ou mais. A Tabela 1 mostra os dados dos grupos de idade e os respectivos índices de analfabetismo, nos municípios de Mossoró, Angicos e Natal. Estes dados permitem analisar as diferenças entre capital e interior, no que se refere ao acesso à educação formal em diferentes faixas etárias. Na cidade de Mossoró, onde encontramos o campus central da Ufersa, os dados do IBGE mostram que em todos os grupos de idade considerados as taxas de analfabetismo são superiores às verificadas na capital do Estado. No município de Angicos, onde um novo campus da Ufersa está em fase de implantação, podemos ver um cenário ainda pior que o de Mossoró, com índices de analfabetismo mais elevados em todos os grupos de idade, principalmente entre os adultos mais velhos e idosos.

Tabela 1 - População residente por alfabetização e grupos de idade				
Variáveis: grupos de idade = total; não alfabetizados = total; ano = 2000				
Municípios do Rio Grande do Norte	Grupos de idades	População total por faixa etária	Não Alfabetizados	Porcentagem de não alfabetizados
Natal	10 a 14 anos	72.195	5.294	7,33%
	25 a 29 anos	59.253	4.673	7,88%
	35 a 39 anos	55.275	5.616	10,16%
	45 a 49 anos	35.554	4.824	13,56%
	60 anos ou mais	56.269	17.438	31%
Mossoró	10 a 14 anos	23.487	1.883	8,01%
	25 a 29 anos	18.040	2.224	12,32%
	35 a 39 anos	16.832	2.975	17,67%
	45 a 49 anos	9.336	2.317	24,81%
	60 anos ou mais	16.510	7.988	48,38%
Angicos	10 a 14 anos	1.489	185	12,42%
	25 a 29 anos	771	174	22,56%
	35 a 39 anos	778	245	31,49%
	45 a 49 anos	473	212	44,82%
	60 anos ou mais	1.340	859	64%

Fonte: IBGE, Censo 2000.

É interessante notar como as taxas de analfabetismo aumentam conforme diminui o nível de desenvolvimento urbano dos municípios, ou seja, quanto menos desenvolvido for o município, maiores serão as taxas de analfabetismo. Nas regiões menos urbanizadas do interior do Estado, como Angicos, encontramos taxas de 64% de analfabetismo na população idosa (com 60 anos ou mais), contra o índice de 31% observado em Natal para o mesmo grupo de idade. A cidade de Mossoró, que é considerada o principal pólo de desenvolvimento urbano da região do semi-árido potiguar, e a segunda maior cidade do Rio Grande do Norte (depois da capital), também apresenta taxas elevadas de analfabetismo. Entre os idosos, vemos que 48,38% não são alfabetizados, um índice que, apesar de ser menor que o de Angicos, é bem mais alto do que o da capital do Estado e, também, do que a média nacional de analfabetismo entre a população com 60 anos ou mais, que é de 34,6%, segundo o IBGE (Censo 2000).

É possível observar também que os índices de analfabetismo crescem proporcionalmente ao avanço da idade, nos três municípios considerados. Nas faixas etárias iniciais, como a de 10 a 14 anos, podemos ver, no máximo, 12,42% de não alfabetizados em Angicos, contra 22,56% na população de 25 a 29 anos e 44,82% na de 45 a 49 anos. Além disso, notamos que a variação de pontos percentuais entre os três municípios também cresce conforme o avanço da idade. Considerando os números de Natal (menores índices) e Angicos (maiores índices), temos uma diferença de 5,09 pontos na população de 10 a 14 anos, que passa a ser de 14,68 pontos no grupo de 25 a 29 anos, de 21,33 pontos entre os de 35 a 39 anos, de 31,26 pontos na população de 45 a 49 anos e de 33 pontos entre os com 60 anos ou mais. Isso revela que, em comparação com os outros grupos de idade, a população idosa é a mais atingida pelo analfabetismo, principalmente nas regiões menos urbanizadas do interior do Estado, onde encontramos o “sertão” do semi-árido potiguar. Isso retrata a situação emergencial dessa região, no que se refere aos déficits educacionais (e basicamente de alfabetização) que atingem as faixas etárias mais elevadas (especialmente os maiores de 60 anos), configurando um problema social grave e, muitas vezes, invisível à nossa sociedade capitalista, condicionada a associar educação e alfabetização somente à ideia de infância.

O analfabetismo na velhice como um problema social invisível: o Estatuto do Idoso e a LDB

O analfabetismo impede qualquer acesso à cultura escrita e a um conjunto de informações necessárias ao exercício da cidadania, e, por isso mesmo, as ações de alfabetização são emergenciais. Contudo, sabemos que a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB) (Lei 9394/96), nem sequer cita a velhice como etapa da vida demandadora de maior atenção quanto aos programas educacionais, principalmente de alfabetização. O Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03), por sua vez, apesar de reunir leis específicas da velhice, não trata do problema do analfabetismo em nenhum dos itens referentes à educação, que integram o Capítulo V (artigos de 20 a 25). Ao contrário, ignora-o totalmente. Por outro lado, contraditoriamente, incentiva a criação de universidades abertas à terceira idade (Peres, 2005).

Mas, sobre isso, cabe a pergunta: qual a validade de se criar “universidades para idosos” num país que necessita urgentemente de políticas de Educação Fundamental (especialmente de alfabetização) para todas as faixas etárias? Por que o Estado, por um lado, incentiva a criação das Unati e, por outro, ignora a necessidade de investir em políticas educacionais destinadas a todas as faixas de idade, e que tenha como prioridade o analfabetismo enquanto grave problema social, que acomete – também e principalmente – a população com mais de 60 anos? Na verdade, a criação de universidades para idosos, as chamadas universidades da terceira idade (Unati) é essencialmente elitista, pois geralmente destinam-se a um público de idosos de classe média e alta, não tendo a função de minimizar – e nem, ao menos, denunciar – o problema do analfabetismo que atinge grande parte dos idosos, principalmente os mais carentes e residentes das áreas rurais (Peres, 2007).

Dessa forma, notamos que as leis referentes à educação contidas no Estatuto do Idoso têm um caráter meramente paliativo, uma vez que priorizam aspectos elitistas e ignoram problemas sociais mais urgentes. Assim, a maioria dos idosos não é beneficiada pelas “conquistas” promovidas pelo Estatuto do Idoso na esfera da educação. Este Estatuto representa, na verdade, uma reunião de leis sobre a velhice já existentes na Constituição de 1988, tendo caráter oportunista na medida em que visa se beneficiar do aumento da demanda por serviços destinados ao público da “terceira idade”, que cresce rapidamente no mundo todo e também no Brasil, como consequência direta do envelhecimento populacional. Esse recente “mercado da terceira idade”, um fenômeno que Debert (1999) denomina “reinvenção ou reprivatização da velhice”, tem tornado público o debate sobre a velhice e o envelhecimento, bem como a necessidade de adequar a sociedade ao novo perfil etário que vem se projetando.

Observa-se, com isso, um aumento espetacular do número de instituições, eventos culturais, projetos de leis, programas, publicações e pesquisas acadêmicas relacionados ao tema da “terceira idade”. Contudo, nota-se nessa crescente atenção dispensada à velhice no Brasil um cuidado ainda insuficiente diante de problemas sociais graves que afetam os idosos mais carentes, especialmente os residentes nas áreas

rurais, tais como os altos índices de analfabetismo, a precariedade da previdência rural e das relações de trabalho no campo, a falta de infra-estrutura de serviços básicos, como escola, hospitais, saneamento básico etc. Pesquisas recentes têm mostrado que a aposentadoria constitui, não raro, a única fonte de renda de muitas famílias chefiadas por idosos, uma situação que é comum principalmente nos interiores dos estados e nas regiões rurais (Camarano; Ghaouri, 1999; Peixoto, 2004).

A atual popularidade conseguida pelo tema da “terceira idade” se deve, principalmente, ao mercado consumidor composto pela velhice mais abastada, das classes médias e altas, cujos idosos geralmente não sofrem com a “exclusão cultural” decorrente do analfabetismo, e nem com a “exclusão socioeconômica”, determinada pelo baixo valor da renda previdenciária que muitos recebem (quando recebem). Leis específicas, como o Estatuto do Idoso, ignoram essas situações de exclusão vividas pelos idosos pobres, e são omissas quanto a necessidade de conciliar políticas sociais com políticas econômicas eficazes, voltadas ao desenvolvimento industrial e à urbanização de regiões ainda precárias, em todo o território nacional (mas principalmente nos interiores dos estados), bem como à melhoria das condições de renda, trabalho, educação e da infra-estrutura de serviços sociais essenciais para as populações que vivem no campo. Por isso, os aspectos excludentes verificados nesse Estatuto o caracterizam como essencialmente elitista.

E um elitismo semelhante pode ser encontrado na LDB. Sabemos que a lei maior da educação brasileira ignora, em seus inúmeros artigos, não só o analfabetismo verificado em todas as faixas etárias, mas também a velhice como fase demandadora de programas educacionais adequados à realidade dos idosos. Assim, sabe-se que o Estado brasileiro, através de suas políticas e leis, fecha os olhos às peculiaridades que fazem da velhice uma fase que exige atenção especial no que se refere aos direitos sociais, dentre os quais a educação (Peres, 2007).

O campo como locus de exclusão social e educacional

Como a grande maioria dos idosos não-alfabetizados, de acordo com os dados do IBGE (Censo 2000), reside nas áreas rurais, vale lembrar que o desprezo do Estado para com o analfabetismo na velhice é reflexo do seu desprezo para com os pobres e os trabalhadores rurais, que até hoje padecem com a precariedade, a exclusão e a exploração em suas condições precárias de vida e trabalho, vivendo, na maioria das vezes, à margem dos direitos sociais e trabalhistas,⁴ e impedidos de ter acesso à

4 Conforme lembram Delgado e Cardoso Jr. (1999), demorou praticamente meio século, desde a promulgação da Lei Eloi Chaves em 1923, que regulamentou a criação das Caixas de Aposentadorias e Pensões (CAP) dos trabalhadores urbanos, para que se inaugurasse no Brasil um sistema de assistência social aos idosos e inválidos do setor rural. O Programa de Assistência ao Trabalhador Rural e o Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural (Prorural/Funrural), seriam implantados em 1971 e universalizados somente em

linguagem escrita, que é a base cultural do mundo civilizado.

Tabela 2 - Alfabetização e situação de domicílio				
Variáveis: pessoas de 5 anos ou mais de idade; ano = 2000				
Brasil e Unidade da Federação	Situação de domicílio	População total	Não alfabetizados	Porcentagem de não alfabetizados
Brasil	Total	153.486.617	24.093.776	16%
	Urbana	125.175.892	15.391.771	12,30%
	Rural	28.310.725	8.702.005	22,70%
Rio Grande do Norte	Total	2.498.980	650.371	26%
	Urbana	1.838.818	394.005	21,40%
	Rural	660.162	256.366	38,80%

Fonte: IBGE, Censo 2000.

Notamos que a LDB está longe de levar em conta outras realidades, diferentes da vivida pelas crianças residentes nas cidades, pertencentes às famílias com boas condições socioeconômicas. Os pobres, os residentes das áreas rurais e os idosos continuam invisíveis às leis e políticas de educação no Brasil. Conforme destaca Caldart (2004), embora o problema da educação brasileira não seja apenas no campo, é aí que a situação se torna mais grave, pois além de desconsiderar a realidade escolar existente, que é bastante diferente da que é vivida nos grandes centros urbanos, sempre foi tratada pelo poder público com políticas compensatórias (de caráter paliativo), e sem um compromisso efetivo de adaptação da educação às peculiaridades do meio rural.

Uma análise comparativa entre os meios rural e urbano, acerca das condições de alfabetização no Brasil e no Estado do Rio Grande do Norte, revela a situação de maior precariedade vivida no campo, no que diz respeito ao acesso à educação formal. A Tabela 2 mostra como, tanto em território nacional como no Estado nordestino as taxas de analfabetismo são bem mais elevadas no meio rural do que no meio urbano. Considerando que a taxa média de analfabetismo no Brasil, entre a totalidade da população de cinco anos ou mais de idade, é de 16%, vemos que no meio rural brasileiro em geral essa taxa aumenta mais de seis pontos percentuais, chegando a 22,7%. Quando comparada ao índice de não alfabetizados do meio rural do Estado do Rio Grande do Norte, verificamos um aumento de mais de 22 pontos percentuais em relação à média nacional, atingindo 38,8%. Merece destaque, também, a pior situação do Rio Grande do Norte em relação à realidade brasileira. Notamos que este Estado apresenta dez pontos percentuais a mais em sua taxa de analfabetismo total

1992. Isso mostra que o direito à previdência é, no campo, bastante tardio.

(de 26%), quando comparada à taxa média nacional (de 16%).

Além disso, observa-se que a diferença entre rural e urbano no Estado do Rio Grande do Norte, no que se refere à porcentagem de pessoas não alfabetizadas, é de 17,4 pontos percentuais, ou seja, sete pontos a mais do que a diferença verificada no Brasil (de 10,4 pontos percentuais). Provavelmente essa diferença se deva à maior predominância do “rural” no Rio Grande do Norte, mesmo em regiões tidas como “urbanas” ou “urbanizadas”, levando em conta que a cidade de Mossoró, por exemplo, apesar de ser classificada como “área urbana”, possui taxas de analfabetismo superiores à do meio rural brasileiro (que é de 22,7%). Na cidade potiguar, quando levamos em conta as faixas etárias mais elevadas, vemos que os índices de analfabetismo podem chegar a 24,81% (no grupo de idade de 45 a 49 anos) e a 48,38% (no grupo de 60 anos ou mais), conforme mostram os dados da Tabela 1. Isso porque as áreas consideradas urbanas no interior dos estados do Nordeste possuem uma infraestrutura de serviços ainda bastante precária, quando comparadas às áreas urbanas do interior dos estados do Sudeste do Brasil, principalmente São Paulo (Pochmann; Amorim, 2003).

Tradicionalmente a escola foi concebida como uma invenção da sociedade capitalista industrial em geral, e da cidade em particular, destinada a preparar as elites para governar e a camada popular para ser mão-de-obra (governada). Por isso o campo não se constituiu historicamente como espaço prioritário para ações institucionalizadas do Estado, através de diferentes políticas públicas e sociais, e nem de políticas econômicas de desenvolvimento local e regional. Nessa perspectiva, o campo é pensado numa relação não-hegemônica da educação, ou seja, que se situa *à margem* da perspectiva urbano-industrial da sociedade capitalista (Caldart, 2004).

O meio rural é então representado como um espaço caracterizado por uma realidade geográfica e uma formação histórico-cultural singulares aos sujeitos que o compõe, ou seja, camponeses, agricultores e extrativistas (assentados, sem terra, ribeirinhos), trabalhadores do campo (assalariados, meeiros, etc.), pescadores, quilombolas, indígenas e povos da floresta. Esses “sertanejos” viveram, desde a colonização, sob um regime patrimonialista e tradicional, fundado na grande propriedade latifundiária, e que se caracterizou pela exploração intensa dos recursos naturais, da população nativa e dos trabalhadores (negros escravos e imigrantes europeus). Assim, vemos que o desprezo pelo rural e suas peculiaridades, verificado nas leis e políticas educacionais, é análogo à exclusão histórica vivida pelos sujeitos explorados ligados ao campo.

A educação de jovens e adultos e sua funcionalidade à sociedade capitalista industrial

Da mesma forma, o desprezo pelo analfabetismo adulto, que acomete principalmente a população idosa que reside ou residiu nas áreas rurais, evidencia o caráter desumano do Estado capitalista, exacerbado nos países pouco urbanizados/industrializados, chamados de “países em desenvolvimento”, a exemplo do Brasil e dos demais países da América Latina. Esse desprezo histórico pelo social existente em nosso país – que já fora apontado por autores como Evaldo Vieira (1987), em *Estado e miséria social no Brasil*, e Raymundo Faoro (1997), em *Os donos do poder*, dentre outros – pode ser compreendido como uma tendência estrutural da dinâmica política brasileira. E não há dúvidas de que esse modelo ainda persiste em nosso contexto político e educacional. Vejamos, por exemplo, o discurso do ex-senador Darcy Ribeiro, autor do projeto da atual LDB, proferido na 29ª reunião da SBPC de 1977, realizada em São Paulo e publicada no ano seguinte, no número 1 da revista *Encontros com a Civilização Brasileira*, sob o título de “Sobre o óbvio”, na p. 21:

Quem pensar um minuto que seja sobre o tema, verá que é óbvio que quem acaba com o analfabetismo adulto é a morte. Esta é a solução natural. Não se precisa matar ninguém não se assustem! Quem mata é a própria vida que traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se, também, que esse pessoal vive pouco, porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. Mas só se acaba com a condição de que não se produzam novos analfabetos. Para tanto, tem-se que dar prioridade total, federal, à não-produção de analfabetos. Pegar, caçar todos os meninos de sete anos para matricular na escola primária, aos cuidados dos professores capazes e devotados, a fim de não produzir mais analfabetos. Porém, se se escolarizasse a criançada toda, e se o sistema continuasse matando os velhinhos analfabetos com que contamos [sic], aí pelo ano 2000 não teríamos mais um só analfabeto. Percebem agora onde está o nó da questão? (*apud* Romão, 2007, p. 42).

Observamos que o que foi sugerido por Darcy Ribeiro na ocasião parece estar sendo posto em prática pelo Estado brasileiro, principalmente na Lei 9.394/96, que leva o nome do ex-senador e antropólogo. Deixar morrer os velhos pobres e analfabetos acabaria com o analfabetismo, uma vez que as gerações mais novas teriam total garantia de acesso à escola. O que não levou em conta Darcy, na época, é que algumas regiões do país, diferentemente do que ocorre no estado de São Paulo, ainda não desenvolveram o suficiente o meio urbano-industrial para que pudessem superar a precariedade de infra-estrutura que caracteriza o meio rural no Brasil. Os estados do nordeste, por exemplo, com exceção das capitais, possuem interiores praticamente rurais, com cidades caracterizadas por um nível escasso de urbanização. O mesmo se pode dizer dos estados do norte e centro-oeste. Assim, se o problema do analfabetismo está diretamente associado à ausência e/ou escassez de escolas no campo, bem como ao trabalho infantil que é comum nesse meio, seja no “lar” (trabalho

doméstico) ou “na lida” (trabalho na produção agrícola e na criação de animais), e que torna inviável ou mesmo impossível frequentar a escola, que é vista por muitos camponeses como desnecessária ao trabalho e à vida no campo (Caldart, 2004).

Ou seja, no campo os indivíduos vêem menos necessidade de ir à escola, porque o conhecimento ensinado nela é útil principalmente para a vida nas cidades, ou seja, para o meio urbano-industrial, ao qual a ciência, a literatura, enfim, a “cultura superior”, está diretamente associada. Não há como ver a utilidade do que é fundamental ao desenvolvimento urbano e industrial se o indivíduo se encontra num meio que desconhece esse grau de desenvolvimento, uma vez que é excluído dele. Sobre isso, destaca Álvaro Vieira Pinto:

O homem lê e escreve porque fala. Ao falar já está usando o sistema social básico de comunicação. Só lhe falta passar da palavra falada à palavra escrita, o que decorre sempre de suas necessidades materiais. O adulto se torna analfabeto porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma com um mínimo de conhecimentos, o mínimo de aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social. Daí que não há para ele a necessidade de escola (2005, p. 102).

Assim, seria necessário empreender políticas econômicas eficazes e rápidas de desenvolvimento industrial e urbano nos interiores da maioria dos estados brasileiros caso quiséssemos, de fato, seguir as recomendações do professor Darcy Ribeiro para colocar fim ao analfabetismo, ou reduzi-lo significativamente. A simples morte de idosos analfabetos não seria suficiente, porque novos analfabetos continuam sendo gerados, principalmente nos sertões. Por outro lado, é interessante observar como crianças, jovens, adultos e idosos participam de iniciativas de caráter educativo, promovidas em movimentos sociais como o MST, na chamada “Pedagogia da terra”, e de práticas educacionais promovidas por organizações não-governamentais e cooperativas da região do semi-árido nordestino. Atualmente, grande parte dessas organizações é assistida pela *Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro* (Resab), cujo objetivo principal é efetuar uma adequação dos currículos e práticas pedagógicas de educação formal e informal existentes na região do semi-árido brasileiro, tornando-os mais coerentes ao contexto regional.⁵ No Estado do Rio Grande do Norte, a Resab é coordenada pela Secretaria Estadual de Assuntos Fundiários e de Apoio à Reforma Agrária (Seara), localizada em Natal.

Contudo, acredito ser necessário olhar com cautela para ações como a Resab. Caberia verificar, por exemplo, o que de fato tem sido feito por essa “rede de educação” no sentido de contemplar a exclusão educacional sofrida pelos idosos não alfabetizados, que residem na região do semi-árido. Ou, novamente, acabar-se-ia caindo na mesma lógica reprodutiva e excludente da educação formal: a educação se destina somente a crianças, jovens e (quando muito) a adultos? Além disso, parece

5 Cf. Plano Diretor do Instituto Nacional do Semi-Árido (Insa), gestão 2008-2011, item 7.5.2: “Linha de ação: Educação e desenvolvimento social do semi-árido brasileiro”, p. 47.

haver aí um projeto de interferência institucional sobre a prática popular *heterogênea* das iniciativas de educação do campo, que, com isso, correm o risco de perder seu *caráter espontâneo*, tornando-se “capturadas” pela lógica curricular inerente ao modelo tradicional de educação formal, que uniformiza, padroniza e homogeneiza os conteúdos a serem ensinados. Conforme destaca Ramos (2001), o processo de institucionalização (ou controle institucional) da educação compromete sobremaneira a autonomia dos sujeitos que protagonizam as ações educativas, em especial os educadores e educandos.

Talvez o homem do campo possa ver mais utilidade no que lhe é ensinado nas iniciativas espontâneas de educação popular (mais adequadas à sua realidade) do que propriamente nas escolas de educação formal. E é esse diferencial que faz a educação do campo ter uma perspectiva de contra-hegemonia em relação à ideologia dominante sobre educação verificada na sociedade capitalista e disseminada pelas escolas, inclusive em programas de EJA.

Uma contradição que podemos encontrar nos programas de EJA é a sua evidente funcionalidade à esfera produtiva do capitalismo. Há uma estreita relação entre a EJA e o trabalho produtivo, principalmente industrial. Vejamos o que diz Vieira Pinto:

A sociedade empreende a alfabetização de adultos fundamentalmente para poder integrá-los num nível superior de produção. Já temos dito que não se trata de dever moral de obras de caridade, e sim de uma imperiosa exigência social. A sociedade precisa educar seus adultos, desde que alcance um nível de desenvolvimento que torne incompatível a existência de segmentos marginalizados em seu seio, que podem aumentar a força de trabalho geral se forem convertidos em trabalhadores letrados num nível alto de conhecimento. (...) Uma lei do desenvolvimento educacional é esta: a sociedade nunca desperdiça seus recursos educacionais (econômicos e pessoais), apenas proporciona educação nos estritos limites de suas necessidades objetivas. Não educa ninguém que não precise educar (2005, pp. 102-3).

Nessa lógica é possível compreender porque existem tantos adultos e idosos analfabetos no semi-árido nordestino: “porque não se educa ninguém que não precise educar”. Ou seja, para que educar indivíduos que trabalham e vivem numa região caracterizada pela precariedade estrutural e socioeconômica e por sérios problemas ambientais, como a semi-aridez ou seca, que tornam difíceis até mesmo as atividades agropecuárias? Da mesma forma, pode-se questionar: para que educar idosos que não servirão mais ao trabalho produtivo?

Na verdade, os residentes dos interiores que conseguem ter acesso à educação em níveis mais elevados (como a universidade) querem ansiosamente sair do “sertão”, e ir para as capitais dos estados ou para o sudeste e o sul do país, regiões onde se localizam os principais pólos de desenvolvimento urbano-industrial, conforme

mostra, por exemplo, a pesquisa de Sabbadini e Azzoni (2006) acerca da migração interestadual de pessoal qualificado. Tal fenômeno ocorre porque essas pessoas não vêem mais propósito em continuar numa região com a qual não mais se identificam, em virtude do conhecimento (científico, acadêmico, urbano-industrial) que adquiriram com a educação formal.

É necessário reafirmar: para acabar com o analfabetismo no semiárido seria imprescindível desenvolvê-lo, torná-lo urbanizado e industrializado. Somente com políticas educacionais ou programas isolados de EJA não será possível avançar nesse sentido. Analistas de políticas sociais destacam que qualquer política social, quando isolada de uma política econômica, é sem efeito. Políticas sociais desse tipo são mais estratégias de marketing político-eleitoral para aqueles que as promovem do que uma intervenção política capaz de resolver realmente o problema em questão. Por isso, é necessário em qualquer contexto social com taxas altas de analfabetismo, conciliar uma efetiva política econômica de desenvolvimento local ou nacional, de caráter re-distributivo, com políticas sociais de educação/alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos (Vieira, 1992).

Considerações finais

Em síntese, vimos que a EJA, que consta na LDB como única alternativa educacional destinada à população fora da idade escolar, exclui os idosos, logo de início, ao se destinar a “jovens e adultos trabalhadores”. Muitos idosos são aposentados e, portanto, ex-trabalhadores. Além disso, exclui ainda os moradores e trabalhadores do campo, por estar centrada na transmissão de conhecimentos necessários à vida urbana das regiões mais industrializadas. É, portanto, essencialmente excludente, pela sua própria estrutura.

Por outro lado, a educação do campo, como exemplo de educação popular ou não-formal, diferencia-se por ser mais “abrangente, democrática e participativa”, valorizando a cultura local e regional, bem como a diversidade dos sujeitos envolvidos, que auxiliam com frequência na construção coletiva dessas ações educativas.

Assim, o contexto social do semi-árido nordestino, com suas altas taxas de analfabetismo e seus níveis precários de industrialização e urbanização, coloca, portanto, um desafio a qualquer tipo de educação, seja ela formal ou popular: quem, por que, para quê e como educar?

Foi possível identificar a participação de idosos em ações de educação do campo no Estado do Rio Grande do Norte, particularmente nos assentamentos de trabalhadores rurais. Observa-se que alguns idosos, apesar de não-alfabetizados, participam de ações educativas de caráter popular, e melhor adaptadas à realidade dos

moradores e trabalhadores das áreas rurais, quando comparadas aos programas de EJA, que, na condição de educação formal, são restritos e excludentes, destinando-se principalmente aos trabalhadores da indústria e residentes nas cidades.

É necessário desenvolver, portanto, uma crítica à EJA, na medida em que esta é vista tradicionalmente como um tipo de educação de caráter popular, mas que, na verdade, reproduz a lógica excludente da educação formal capitalista. Essa realidade pode ser verificada nas sociedades capitalistas como um todo, mas especialmente nos países e regiões subdesenvolvidos, onde predominam os espaços rurais em detrimento dos urbano-industriais. Contudo, cabe aqui questionarmos: uma educação pode ser realmente popular se é inacessível e inadequada, dentre outros, aos idosos e àqueles que vivem no campo?

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9394, de 1996.
- _____. Estatuto do Idoso. Lei 10.741, de 2003.
- CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CAMARANO, Ana; GHAOURI, Solange. “Idosos brasileiros: que dependência é essa?” In: CAMARANO, Ana (Org.). *Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros*. Rio de Janeiro: Ipea, 1999.
- DEBERT, Guita. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de privatização do envelhecimento*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1999.
- DELGADO, Guilherme; CARDOSO JÚNIOR, José. “O idoso e a previdência rural no Brasil: a experiência recente da universalização”. In: CAMARANO, Ana (Org.). *Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros*. Rio de Janeiro: Ipea, 1999.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato brasileiro*. São Paulo: Globo, 1997.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.
- IBGE. *Censo 2000: estatísticas sobre as taxas de analfabetismo entre idosos na região do Alto Oeste do Estado do Rio Grande do Norte*.
- _____. Síntese dos Indicadores Sociais do Ano de 2007.
- KAUTSKY, Karl. *A questão agrária*. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.
- PEIXOTO, Clarice. “Aposentadoria: retorno ao trabalho e sociabilidade familiar”. In: PEIXOTO, Clarice (Org.). *Família e envelhecimento*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- PERES, Marcos A. C. *Velhice, trabalho e cidadania: as políticas da terceira idade e a resistência dos trabalhadores idosos à exclusão social*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da USP, 2007.
- _____. A andragogia no limiar da relação entre velhice, trabalho e educação. *Revista História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr)*, da Faculdade de Educação da Unicamp, n. 20, pp. 20-27, dez./2005.
- PINTO, Álvaro V. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2005.

PLANO DIRETOR DO INSTITUTO NACIONAL DO SEMI-ÁRIDO (INSA), 2008-2011. Ministério da Ciência e Tecnologia. Brasília/DF. Disponível em: <<http://www.insa.gov.br>>, acessado em 2/4/2009.

POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo. *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

ROMÃO, José. “Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas”. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

SABBADINI, Ricardo; AZZONI, Carlos. Migração interestadual de pessoal altamente educado: evidências sobre a fuga de cérebros. In: *Anais do XXXIV Encontro Nacional de Economia*. Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (Anpec), Niterói/RJ, 2006.

SANTOS, Boaventura Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA, Evaldo. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez, 1987.