

Velhice, educação e exclusão: a educação de jovens e adultos e o analfabetismo entre idosos

*Marcos Augusto de Castro Peres**

Resumo:

Este artigo pretende analisar a relação entre velhice e educação nos programas de educação de jovens e adultos (EJA), levando em conta, essencialmente, duas teses: a da exclusão da velhice do projeto educacional brasileiro, e a da funcionalidade do sistema educacional ao sistema produtivo, que é verificada na sociedade capitalista. Nesta relação, serão consideradas, especificamente, três problemáticas principais de análise: 1) o caráter homogêneo das práticas educacionais verificadas nos programas de EJA, que atendem a um público heterogêneo quanto à faixa etária; 2) a inexistência de uma política educacional específica para a velhice no Brasil e 3) a não-contemplação, em leis como a LDB e o Estatuto do Idoso, do analfabetismo como um problema social que afeta principalmente os idosos. Tais problemáticas revelam, em essência, o descaso do Estado brasileiro para com a “questão social da velhice”, no que se refere ao direito à educação, que é (ou deveria ser) universal e não restrito. Como metodologia de análise da temática proposta, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo.

Palavras-chave:

Velhice; educação; educação de jovens e adultos; política educacional.

Oldness, education and exclusion: the education of adults and the illiteracy between aged

Abstract:

This paper intends to analyze the relation between oldness and education in the education of adults programs, considering mainly two theses: the exclusion of the oldness from the Brazilian educational project and the functionality of the educational system to the productive system, observed in the capitalist society. In this relation, three main issues will be considered: 1) the homogeneity of educational actions observed in the education of adults, which attend to a heterogeneous group in relation to the age; 2) the inexistence of a specific educational policy for the oldness in Brazil, and 3) no contemplation, in specific laws of oldness, of the illiteracy as a social problem that affects the aged mainly. Such problems show, in essence, the indifference of the Brazilian State in relation to the “social matter of the oldness”, as for the right to the education that is universal and not restricted. As methodology of analysis it was used the bibliographical research and the content analysis.

Key words:

Oldness; education; education of adults; educational policy.

* Cientista social e mestre em sociologia pela Unicamp. Doutor em Educação pela USP. Professor-Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), em Mossoró/RN.

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 prioritariamente 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 (EJA) como única alternativa educacional destinada à população “fora da idade escolar”. Contudo, essas leis não tratam da diversidade existente entre os indivíduos que compõem 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, lei que, aliás, nem sequer cita a velhice, ignorando-a totalmente. Poder-se-ia supor que os idosos integrariam, 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 (1981).

Tomemos o analfabetismo como um dos exemplos 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, a literatura 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.

Sabemos que, segundo o IBGE (Censo 2000), a maioria da população não-alfabetizada no Brasil é composta por pessoas de idade mais avançada, ou seja, idosos e adultos mais velhos, especialmente as mulheres, os negros e afro-descendentes, os indígenas e seus descendentes, e os residentes na zona rural. Sabe-se que existem escolas destinadas às crianças, aos jovens e, até mesmo, aos adultos trabalhadores (da indústria), como é o caso da EJA. Mas, por outro lado, não há escolas destinadas aos idosos, e que atendam especificamente às suas necessidades e peculiaridades enquanto sujeitos sociais (Peres, 2009).

Conforme mostram os dados da Fundação Perseu Abramo, obtidos na pesquisa sobre *O perfil sociodemográfico dos idosos brasileiros*, concluída em 2007, metade da população idosa brasileira urbana é atingida pelo analfabetismo funcional. De acordo com a pesquisa, entre a população idosa o analfabetismo funcional totaliza 49% (13% entre os não idosos): 23% declaram não saber ler e escrever (2% dos não idosos), 4% afirmam só saber ler e escrever o próprio nome (1% dos não idosos) e 22% consideram a leitura e a escrita atividades penosas (8% dos não idosos), seja por deficiência de aprendizado (14%), por problemas de saúde (7%) ou por ambos os motivos (2%). Além disso, observa-se que entre os idosos 89% não passaram da 8ª série do ensino fundamental (18% não tiveram nenhuma educação formal) e apenas 4% chegaram ao 3º grau de escolaridade (completo ou incompleto). Entre os não idosos, 44% não passaram do fundamental (2% não frequentaram escolas) e 15% chegaram ao ensino superior (cf. Fundação Perseu Abramo, 2007).

De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), no relatório *Mapa do analfabetismo*

no Brasil, publicado em 2003, também vemos que o maior contingente de analfabetos (48,7%) encontrava-se nos grupos etários mais idosos, com pessoas de idade igual ou maior a 50 anos. Comparativamente às outras faixas etárias, nota-se que a dos idosos é a que mais necessitaria de ações do governo na esfera da educação, uma vez que é a mais prejudicada pelo que podemos chamar de “exclusão educacional”. Contudo, os idosos são exatamente o único grupo etário da população que não é assistido pelo Poder Público nas políticas educacionais hoje vigentes.

É bom lembrar que a Constituição de 1988 garante o alcance indiscriminado da oferta obrigatória e gratuita do ensino público fundamental, estendido a 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.

Dessa forma, ao não contemplar os idosos como destinatários das políticas educacionais o Estado brasileiro descumpra a própria Constituição, dessa vez não por ação, mas por omissão. É necessário destacar, contudo, que tal omissão é coerente à lógica de exclusão verificada na sociedade capitalista como um todo (não só no Brasil) e à forma pela qual os sistemas educacionais foram construídos, especialmente no capitalismo industrial. Por isso, acredito ser necessário entrar agora, mesmo que brevemente, no terreno da história e da filosofia da educação.

O capitalismo industrial e a funcionalidade da educação

Falar de escola e de educação implica tratar fundamentalmente do conceito de formação. Em termos gerais, é a escola que “forma” os indivíduos para que estes venham a ocupar um determinado papel na sociedade. De uma forma geral, nas sociedades capitalistas da atualidade, cada uma das diversas “fases” ou períodos da trajetória escolar está associada a uma fase específica da vida humana. Desconsiderando casos excepcionais, pode-se dizer que a pré-escola marca a primeira infância, o ensino fundamental marca a segunda infância (da primeira à quarta série) e a pré-adolescência (da quinta à oitava série), enquanto que o ensino médio (antigo segundo grau) está associado à adolescência e o ingresso na universidade representa o início da vida adulta.

Observa-se, portanto, que as diversas fases em que a vida humana é periodizada têm como referência, ou como uma espécie de rito de passagem, os períodos escolares da formação educacional. Passar da infância para a pré-adolescência, da pré-adolescência para a adolescência e da adolescência para a vida adulta implica concluir os diversos ciclos escolares, da pré-escola ao ensino superior. Em outras palavras, implica em “se formar”, uma vez que a formatura representa o “ritual” que marca a conclusão de determinado período da trajetória educacional (Ariès, 1981).

Conforme mostra Phillipe Ariès (1981), a infância como fase separada da vida adulta não existia na Idade Média, passando a ser social e historicamente construída com o advento da modernidade e com a Revolução Industrial. Da mesma forma, a escola como a conhecemos hoje surgiria praticamente no mesmo contexto histórico em que se deu a delimitação da infância como fase particular da vida humana. Era comum o trabalho infantil nas primeiras fases da Revolução Industrial. Com a Revolução Francesa, a declaração dos direitos do homem, e, posteriormente, com a emergência do movimento socialista, o trabalho da criança passou a ser gradualmente combatido e proibido, tornando-se ilegal. Contudo, a sua proibição se daria simultaneamente ao surgimento da escola como um locus apropriado para a permanência da criança e para a sua socialização. Como se pode notar, a ideia de escola passa a estar diretamente associada à de infância. O próprio termo “pedagogia”, que significa a teoria ou a ciência da educação e do ensino, tem sua origem voltada para a educação de crianças. Na etimologia da palavra, que tem origem grega, “paidós” quer dizer criança (Peres, 2005).

Mas se, por um lado, a noção de escola está simbolicamente associada à de infância e de adolescência, ou melhor, diz respeito àquele ou àquela que ainda não se iniciou na vida adulta, a noção de trabalho, por outro, tem relação direta com a maturidade. Na trajetória escolar, a conclusão do ensino médio marca o início da fase adulta, seja pelo ingresso na universidade ou diretamente no mercado de trabalho. Vemos aí um dos mais evidentes antagonismos presentes na interface entre trabalho e educação, criado pela moderna sociedade capitalista: é o adulto que trabalha e a criança que estuda. Contudo, é no conceito de “formação” que podemos estabelecer um elo entre esses dois termos. A formação escolar, considerando toda a sua trajetória, visa formar o indivíduo para que este assuma um papel social. Dito de outra forma, para que ele adquira uma identidade social. E, na atual sociedade

capitalista, tal identidade é construída fundamentalmente por meio do trabalho e da identidade profissional (Dubar, 1995).

Na verdade, a própria trajetória educacional dada pelas fases escolares, que tem como “final da cadeia” o ingresso no ensino superior – onde o indivíduo faz, enfim, a opção por uma carreira profissional –, evidencia uma relação clara entre trabalho e educação, dada pela lógica da formação educacional/profissional. Seja no nível técnico do ensino médio, ou no ensino superior, a trajetória educacional dos indivíduos se encerra com a escolha de uma determinada profissão. Ao “completar” os estudos de nível superior ou técnico, o ex-aluno estará “apto ao trabalho”. Assim, nas sociedades capitalistas, coloca-se o trabalho e a vida profissional como a referência-chave da vida social. Em síntese, estuda-se, “forma-se”, para trabalhar, para ter uma profissão, e, com isso, assumir um papel social específico. Daí a conhecida teoria do capital humano, surgida na década de 1960 nos EUA. Através dessa teoria, que pertence ao campo da “economia da educação”, a educação e – principalmente – a formação profissional passam a ser vistas como produtoras de capacidade de trabalho e potencializadoras do fator trabalho (Moraes, 1999).

Essa visão economicista e funcionalista da educação como formadora de recursos humanos para o trabalho produtivo torna evidente o porquê de o sistema educacional ter sido estruturado tendo como “final da cadeia” a formação para o mercado de trabalho. A escola, na sociedade capitalista, de acordo com a chamada teoria da reprodução, passa a ser vista, portanto, como um aparelho ideológico a serviço do Estado, reproduzindo a sua lógica instrumental, com o fim de atender aos interesses da classe economicamente dominante (Althusser, 1992).

Seria, portanto, a necessidade de mão-de-obra qualificada inerente ao espetacular desenvolvimento da sociedade capitalista industrial que determinaria a estrutura organizacional do atual sistema educacional, colocando a formação para o trabalho como objetivo central e configurando uma “produção em série” de mão-de-obra intelectualmente melhor preparada do que nos primórdios da industrialização, por meio da construção de uma escola capitalista com currículos e conteúdos com um forte caráter tecnicista e ideológico (Frigotto, 1984).

A velhice e os sistemas produtivo e educativo na sociedade capitalista

Mas se a ideia de educação (pedagógica) está associada à figura da criança e a de trabalho ou formação profissional (técnica e/ou universitária) vincula-se à imagem do adulto ou do jovem com certo grau de maturidade, onde entram, portanto, os idosos nesse processo? Qual o lugar da velhice na relação entre educação, trabalho e formação profissional?

Na verdade, causa até certo estranhamento pensar nessa relação.¹ Isso porque a sociedade capitalista estruturou um sistema educacional e produtivo coerente aos seus interesses, relegando os idosos ao esquecimento. A criança deve ser educada para que, quando adulto, venha a ser um trabalhador adequado às necessidades da sociedade. O jovem e o adulto devem ser formados e profissionalizados para assumirem uma função específica dentro da esfera produtiva, garantindo, assim, a eficiência do sistema econômico em constante desenvolvimento e mudança. E o velho? Onde entra? A verdade é dura e cruel: não há lugar para a velhice na sociedade capitalista. Essa “realidade incômoda” que acompanha a velhice já fora observada e analisada por autores como Simone de Beauvoir (1990) e Ecléa Bosi (2006).

Na perspectiva do capital, o velho representa o trabalhador que já se tornou improdutivo e obsoleto, e que deve dar lugar às novas gerações de trabalhadores, dotadas de conhecimentos atualizados e de uma maior disposição para o trabalho. Como já dizia Karl Marx (1983), o capital não se preocupa com o tempo de duração da força de trabalho, uma vez que seu exército industrial de reserva é e sempre será numericamente abundante. Assim, o velho deve ser expulso, retirado do mercado de trabalho. A aposentadoria, de certa forma, assume, simbolicamente, o significado de retirada ou saída. Isso se torna claro pelas suas designações em outros idiomas, como o inglês (*retired*) e o francês (*retrait*). A velhice, então, é claramente excluída do projeto capitalista de educação, uma vez que a elite industrial nunca possuiu um projeto para os trabalhadores que envelheciam, a não ser criar estratégias para os excluir da esfera produtiva – tal como a garantia do direito à aposentadoria –, dando lugar aos trabalhadores recentemente “educados” ou “formados”.

1. Deve-se ter em mente, contudo, que uma das principais contribuições das Ciências Sociais, particularmente da Antropologia, é trabalhar com a ideia de estranhamento. Tornar o familiar estranho e o estranho familiar, por meio da pesquisa antropológica ou sociológica permite, sobretudo, relativizar e desconstruir os princípios ideológicos e padrões culturais cristalizados da realidade social.

Quando nos questionamos o porquê da educação formal se restringir apenas às fases iniciais da vida humana, não há como negar o seu caráter funcional frente ao sistema produtivo. Apesar da resistência dos pedagogos em aceitar essa realidade, é inegável que o sistema educativo é não só pré-determinado como também subjugado pelo sistema produtivo na sociedade capitalista. Na verdade, a exclusão da velhice da esfera produtiva justifica a sua exclusão, também, do sistema educativo, centrado nas práticas pedagógicas de educação infantil e juvenil. E isso é prova concreta da funcionalidade da educação formal vigente. Senão, vejamos. Por quê educar só a criança e o jovem? Por quê formar/profissionalizar somente o jovem e/ou o adulto?

É comum entre os pedagogos defender que a educação tem o propósito de “preparar para o exercício da cidadania”, de “formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres”. Contudo, sabe-se que a moderna sociedade industrial passou a demandar uma mão-de-obra altamente qualificada e, ao mesmo tempo, disciplinada para o processo de trabalho. Era necessário formar não só profissionais capacitados a desempenhar funções de elevada complexidade, mas também trabalhadores e cidadãos disciplinados, que respeitassem a ordem estabelecida e cumprissem seus papéis na sociedade. Ora, todos que conhecem a crítica do materialismo histórico à ideia de cidadania sabem que esta é vista, acima de tudo, como uma estratégia da burguesia para permitir uma participação ou ação política dentro dos limites estreitos permitidos pelo sistema capitalista e que, principalmente, não venha a comprometer o seu caráter estrutural de dominação. O Estado capitalista permite e até incentiva a prática da cidadania porque ela não representa uma ameaça real às suas estruturas de poder, uma vez que sua esfera de ação está dentro do sistema e, portanto, sob o controle deste (Dias, 1999).

Assim, vemos que o discurso de “educação para a cidadania”, proferido com orgulho pelos pedagogos, é também coerente à lógica funcionalista da educação formal, subjugada à esfera produtiva na sociedade capitalista e aos seus projetos de dominação político-ideológica.

O analfabetismo entre idosos, a andragogia e as universidades da terceira idade

Na verdade, a chamada “educação andragógica”, ou seja, a educação de adultos, utilizada nos centros de capacitação profissional, nas empresas ou em qualquer âmbito em que se pratique a formação para o trabalho, não se diferencia em nada da educação pedagógica, de viés funcionalista, quanto aos propósitos de adestramento e adequação da mão-de-obra ao processo produtivo capitalista. Por significar um tipo de educação voltada para os adultos e pessoas mais velhas – uma vez que “andros” em grego é homem adulto –, a andragogia diferencia-se da pedagogia por possuir uma metodologia específica e direcionada às faixas etárias mais elevadas. Dentre outras, a diferença essencial entre a educação pedagógica e a andragógica é que essa última leva em conta o conhecimento tácito e a experiência acumulada ao longo da vida. Por estar tradicionalmente vinculada à qualificação para o trabalho, a andragogia tem considerado a experiência (ou prática) profissional como elemento fundamental dos seus métodos educativos/formativos (Arroyo, 1996).

As chamadas “universidades abertas à terceira idade” (Unati), trazidas ao Brasil pelo SESC na década de 1970, representam uma proposta de educação na velhice, de caráter andragógico, que tem se multiplicado rapidamente. Atualmente, diversas instituições de ensino superior brasileiras – faculdades, universidades e centros universitários – já possuem cursos voltados ao público idoso, que contam com disciplinas variadas, abrangendo as três áreas do conhecimento: exatas, humanas e biológicas.

Inspiradas na experiência francesa, as Unati misturam educação formal e não-formal, e são direcionadas principalmente a aposentados das classes média e alta, em sua maioria mulheres. Não têm como objetivo formar para o mercado de trabalho, o que as diferencia da educação formal tradicional e profissionalizante, mas, por outro lado, estão carregadas – e são, em grande medida, as disseminadoras – dos valores relativos à ideia de terceira idade: envelhecimento ativo, negação da velhice, busca do rejuvenescimento etc. (Cachioni, 1999). Dessa forma, pode-se dizer que as Unati são coerentes à lógica de “mercantilização da velhice” inerente ao termo “terceira idade”, no sentido dado por Debert (2004).

Na verdade, a criação das Unati no Brasil carrega um grande paradoxo quando consideramos o alto índice de analfabetismo verificado entre os idosos no país. Segundo dados do IBGE (Censo 2000), 34,6% do total dos brasileiros (homens e mulheres) com 60 anos ou mais são analfabetos. E, salvo raras exceções, as Unati não estão essencialmente voltadas à alfabetização dos idosos, conforme mostra o estudo de Cachioni (2003). Tal fato reforça o caráter elitista das Unati – que constam das políticas públicas voltadas à velhice, como a Política Nacional do

Idoso (1996) e de leis específicas como o Estatuto do Idoso (2003) –, bem como mostra o forte ranço elitista presente na ideia de “terceira idade”. Diante disso, cabe lançar a seguinte questão: qual a validade de se investir na criação de “universidades para idosos” num país que necessita urgentemente de políticas de educação fundamental e alfabetização para todas as faixas etárias?

É inaceitável o fato de que o ensino fundamental e a alfabetização sejam colocados em segundo plano nas ações do Estado, em benefício de projetos elitistas de educação, como as Unati, o ensino profissionalizante e o ensino superior. Tais paradoxos lançam dúvidas sobre o verdadeiro sentido da educação. O que é e a quem interessa a educação? Quais os reais objetivos inerentes à prática educativa e pedagógica? Por que a educação formal está concentrada somente nas fases iniciais da vida humana? A ausência de um projeto de educação permanente e universal, que inclua todas as faixas etárias e não se encerre com a obtenção de um diploma de formação profissional, mostra a funcionalidade do nosso atual modelo de educação. Assim, ao incluirmos (em tese) os idosos e adultos mais velhos na agenda educacional, colocamos em xeque o caráter restrito e funcional da educação pedagógica. Aí uma das principais contribuições do “estranhamento” praticado no campo das ciências sociais.

Velhice, educação popular e educação de adultos

Falar de educação popular é falar de uma forma de educação que é destinada às camadas populares, em contraponto à educação tradicionalmente oferecida às elites. Dessa forma, as iniciativas de educação popular, principalmente a alfabetização, normalmente são voltadas aos indivíduos que não puderam ter acesso à educação formal na “idade própria”, ou seja, na infância. Tal situação de déficit educacional entre adultos, observada particularmente nos países subdesenvolvidos, decorre, sobretudo, da ausência ou insuficiência de oferta educacional, principalmente nas regiões rurais do país. O trabalho rural, executado pelo “camponês” ou “homem do campo”, sempre esteve associado, ao longo da história, a uma condição de exclusão quanto ao acesso aos chamados “conhecimentos superiores” (ciência e filosofia), que eram produzidos pelas elites econômicas e políticas e ficavam restritos a esses grupos e circunscritos à vida nas cidades.

Assim, os “cidadãos”, na Grécia Antiga, eram aqueles que tinham propriedade, e que, por isso, podiam ter acesso à cidade da *Pólis*, tida como centro de decisões e deliberações políticas e de reflexão filosófica. A própria palavra “civilizado” é derivada de “civitas”, ou seja, refere-se àquele que vive nas cidades e tem acesso às estruturas da vida urbana e à complexidade de conhecimentos, processos e relações produzidos neste espaço. A industrialização, ocorrida a partir do século XVIII na Europa, potencializaria ainda mais a oposição entre rural e urbano, no que se refere ao acesso à educação formal, pois se tornava necessário educar para o trabalho industrial característico das cidades e do “mundo civilizado”. O campo, por sua vez, ficaria excluído do projeto capitalista de educação na “sociedade industrial” que emergia (Aranha, 2006).

Nota-se, portanto, que a relação entre educação e meio rural é tão paradoxal quanto a relação entre educação e velhice. Só se educa a quem supostamente terá alguma utilidade para a sociedade capitalista industrializada. Nessa lógica, o camponês e o idoso analfabeto, ex-trabalhador rural, que em geral vive ou viveu no campo, não precisam ser educados. Conforme explica Vieira Pinto (2005):

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 (pp. 102-3).

Talvez isso justifique a exclusão educacional que acomete principalmente a população com mais de 60 anos no Brasil. Sabe-se que a grande maioria dos idosos não-alfabetizados reside ou residiu em regiões rurais, conforme mostram os dados da Fundação Perseu Abramo, na pesquisa sobre idosos desenvolvida em 2007. Por isso, acredito não ser possível desvincular educação popular de educação de adultos e de idosos, de alfabetização e, principalmente, de educação no campo. Enquanto não houver uma estrutura que garanta (realmente) acesso à

educação pública nas regiões rurais e nas periferias dos grandes centros urbanos, novos analfabetos serão criados. A criança a quem não são dadas condições mínimas de se educar será o futuro adulto e idoso não-alfabetizado.

Sabe-se, porém, que as iniciativas de “alfabetização em massa” que se instituiu no país, principalmente na década de 1970, das quais o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi o mais conhecido, estiveram carregadas de uma forte orientação político-ideológica, que se centrava na legitimação da ordem social instituída, fundada na “ditadura do grande capital”, utilizando as palavras de Octávio Ianni (1981). O estudo desenvolvido por Paiva (2003) mostra que, nessas ações de alfabetização empreendidas pelo Mobral difundia-se entre os alunos uma ideologia de responsabilização pessoal pelo sucesso ou fracasso escolar obtido. Com isso, a própria condição de analfabetismo passou a ser estigmatizada e vista de forma depreciativa pela sociedade em geral, gerando nos adultos e idosos não-alfabetizados um sentimento de culpa e vergonha. Além disso, e de forma coerente aos propósitos de controle do governo militar, institui-se, via Mobral, um processo de adestramento e disciplinamento das camadas populares, no intuito de incitar nelas o “amor à pátria” e evitar a disseminação, entre elas, das “ideias subversivas” do comunismo/socialismo.

Nos dias de hoje, o analfabetismo ainda é normalmente tratado como responsabilidade pessoal dos analfabetos. O Estado procura, ao máximo, se eximir dessa responsabilidade, atribuindo, primeiramente, à família – portanto, à esfera privada e pessoal – o dever de educar, conforme podemos ver na LDB (Lei 9.394/96, artigo 2º). A educação de jovens e adultos (EJA), citada na LDB como alternativa educacional destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Art. 37º), ainda é tratada como forma secundária de oferta educacional, e, principalmente, destinada aos “jovens e adultos trabalhadores”. O idoso (aposentado, ex-trabalhador), por sua vez, nem sequer é citado nos parágrafos que compõem a EJA na LDB. Os altos índices de evasão dos programas de EJA são atribuídos, frequentemente, a fatores relacionados à vida pessoal, social e profissional dos alunos, mas raramente são associados à inviabilidade estrutural e metodológica dos programas, à sua ineficiência como alternativa educacional, à sua desconsideração da heterogeneidade dos participantes e do desprezo pelos seus conhecimentos acumulados ao longo da vida e, ainda, como consequência do tradicional descaso do poder público e de muitos educadores para com a EJA (Gadotti, 2000).

Uma das principais críticas que podemos fazer aos programas de EJA é quanto à utilização da mesma metodologia de ensino para um público potencialmente heterogêneo no que se refere à faixa etária. Numa mesma turma convivem, por exemplo, jovens de 18 anos com adultos de 40 e idosos de 70 anos. Não é necessário ser especialista em educação para perceber que cada um desses grupos de idade possui perspectivas e expectativas totalmente diferentes quanto à educação. Também é bastante óbvio que as experiências de vida dos mais velhos são bem mais vastas do que as dos mais jovens. Por isso, conforme destaca Arroyo (1996), uma metodologia de ensino adequada para o público adulto, que é a andragógica e não a pedagógica, deve considerar as experiências de vida e o conhecimento tácito no processo de aprendizagem. Contudo, vemos que, salvo raras exceções, os educadores que atuam na EJA geralmente não estão capacitados para esse tipo de prática, uma vez que os cursos de formação de professores (as chamadas licenciaturas) são centrados principalmente nas técnicas de ensino/aprendizagem da pedagogia. A andragogia ainda é, para a imensa maioria dos educadores, uma ilustre desconhecida (Arroyo, 1996).

Talvez essa inadequação metodológica justifique, em parte, as elevadas taxas de evasão verificadas nos programas de EJA, bem como evidencia a “desfuncionalidade” de tais programas quanto ao cumprimento da importante missão que lhes é atribuída: a de educar os “excluídos da educação”. Contudo, o que temos observado é o caráter excludente da própria EJA, na qual muitos idosos e adultos mais velhos sentem-se constrangidos, humilhados e desrespeitados em sua dignidade como pessoa humana, por um modelo educacional tecnicista e reprodutor, que desconsidera os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos nas suas experiências de vida, tratando seres humanos essencialmente diferentes como iguais.

Velhice, analfabetismo e política educacional

A primeira e principal relação que podemos estabelecer entre velhice e política educacional é a da ausência: não existe, no Brasil, uma política de educação destinada especificamente à população idosa, que, contraditoriamente, é a que mais necessita. Já vimos que a população com idade igual ou superior a 60 anos é a mais atingida pelo analfabetismo na sociedade brasileira. Vimos também que a LDB nem sequer cita a velhice em seus 92 artigos. Vimos, ainda, que a lei maior da educação também não faz qualquer referência ao analfabetismo como um grave

problema social no Brasil – que ainda atinge a todas as faixas etárias, mas principalmente os mais idosos –, e que deve ser contemplado com prioridade pelas ações do governo na esfera da educação.

Não há, portanto, como desconsiderar o fato de que o Estado brasileiro, na condição de Estado capitalista, vem priorizando historicamente os interesses das elites econômicas e políticas do país, com suntuosos investimentos no ensino superior e técnico, tanto na esfera federal como na estadual (principalmente em São Paulo), mas com uma crescente e gradativa escassez de recursos destinados ao ensino fundamental, que é, inclusive, relegado à responsabilidade dos municípios, com a descentralização administrativa instituída pela LDB, o mesmo ocorrendo com a gestão da EJA.

É, contudo, o ensino fundamental o responsável pela alfabetização e pela educação inicial da população. Por isso mesmo, ele deveria ser prioritário nos investimentos em educação, o que, evidentemente, não ocorre no Brasil, diferentemente de países desenvolvidos como a França, a Inglaterra e o Canadá, que tradicionalmente têm priorizado as “séries iniciais” em suas políticas públicas de educação. A educação fundamental é, dentre todas, a que tem vínculo mais direto com as situações de miséria social, haja vista ela representar a “porta de entrada” dos indivíduos no universo educacional, significando, para muitos, o único contato que puderam ter com a educação formal ao longo da vida. Se considerarmos a política educacional como política social, as ações do governo no âmbito da educação fundamental devem ser compreendidas como de importância prioritária, num Estado que se considera como de “bem-estar social”. Por isso, o analfabetismo é um problema de miséria social a ser assistido por uma política social de educação fundamental (Vieira, 1987).

O governo, entretanto, estrategicamente, esquivava-se, como de costume, da sua responsabilidade com relação à miséria social. O estudo de Evaldo Vieira (1987) mostra como o Estado brasileiro sempre se eximiu, ao longo da história, da sua responsabilidade frente às situações de miséria social do país. Desde a Era Vargas, em 1930, o governo federal tem sustentado uma imagem de “Estado social”, criada principalmente com fins demagógicos e clientelistas. Para Vieira (1987):

A política social desde 1964 reduziu-se a uma série de decisões setoriais na Educação, na Saúde, na Previdência Social e na Assistência Social, servindo geralmente para desmobilizar as massas carentes da sociedade. Ela ofereceu serviços sem antes perguntar quais eram as necessidades reais. Duvida-se que isso se chame de política social (p. 232).

Levando em conta as carências sociais mais urgentes, vemos que qualquer política educacional voltada à velhice deveria começar por uma política de educação fundamental, principalmente de alfabetização. Por isso a grande importância social dos programas de EJA, principalmente dos que estão voltados à primeira etapa do ensino fundamental. Para muitos idosos esses programas são a única oportunidade de acesso à educação formal, mesmo que a EJA não seja destinada especificamente à “educação da velhice”. Contudo, vemos que a política pública de EJA não é tratada com prioridade, mas com menosprezo pelo Poder Público. A pesquisa de Venâncio (2007), por exemplo, que analisa a experiência da EJA no município de Marília/SP, mostra que: “a EJA continua a ser tratada de maneira superficial, sendo colocada em segundo plano perante as outras modalidades de ensino” (p. 06). Como já é de praxe, o Estado brasileiro torna secundário o que deveria ser prioritário, quando o assunto é demanda social.

Há políticas públicas de educação infantil, assim como também existem políticas de educação de jovens e adultos. Mas não há, por outro lado, uma política educacional voltada à população idosa, que leve em conta a condição especial desses sujeitos. Considerando a inexistência de uma política educacional para a velhice no Brasil, e que a LDB – a Lei Maior da Educação – nem sequer cita essa fase da vida como destinatária de ações do Poder Público na esfera educacional, creio ser coerente considerar a *exclusão* como uma das principais problemáticas a serem trabalhadas em pesquisas que proponham analisar a relação entre velhice e educação.

Considerações finais

Verificamos ao longo do artigo que os programas de EJA – compreendidos como a única alternativa educacional destinada às pessoas mais velhas que não puderam frequentar a escola na “idade própria” – estruturaram-se de forma restrita e homogênea, deixando de contemplar a diversidade etária inerente aos indivíduos que fazem uso desses programas, na esperança de “se educarem”. É interessante observar que, ao tratar jovens, adultos e idosos da mesma forma na relação ensino/aprendizagem que estabelece, a EJA reproduz um fenômeno análogo ao da invisibilidade da infância presente na Idade Média, conforme fora mostrado por Ariès (1981).

Senão, vejamos. Onde se situariam os idosos num tipo de educação que se destina a educar jovens e adultos? Se crianças recebem um atendimento especializado por meio de uma educação pedagógica, porque não proporcionar também aos idosos esse cuidado, considerando ser a sua condição igualmente “especial”? Como ignorar a diferença evidente de estilos, experiências e objetivos de vida verificados entre jovens, adultos e idosos que frequentam os programas de EJA? Tais contradições só nos fazem pensar numa justificativa: menosprezo por essa forma de educação, que atende às camadas menos favorecidas da sociedade, ou seja, os excluídos da educação.

A criança e a infância, caracterizadas pelo ato de brincar, não tinham importância numa sociedade centrada no trabalho do camponês e na disputa por terras e fronteiras, como era a sociedade medieval. Por isso, neste contexto, a criança não era compreendida essencialmente como criança, mas sim como um “adulto em miniatura”. Seria só com o surgimento de um mercado da infância, impulsionado principalmente pela venda de brinquedos, que essa fase da vida se começaria a ganhar importância do ponto de vista científico (com o desenvolvimento da psicologia da criança e da pedagogia) e também político (com a criação das políticas de educação fundamental). Fenômeno semelhante pode ser verificado hoje em relação à velhice. Não se considera o idoso como importante na sociedade capitalista, a não ser que ele seja um consumidor de produtos e serviços. Daí se justificar a existência de um “movimento social” envolvendo a velhice, mas que na verdade é protagonizado principalmente por organizações que se dizem representantes dos idosos, como o Sesc, as entidades de gerontologia e geriatria e as associações de aposentados e pensionistas.

Conforme pude mostrar em pesquisa recente (cf. Peres, 2009), esse “movimento” tem pressionado o Estado para a criação de políticas públicas voltadas ao atendimento das necessidades dos idosos. No entanto, há de se questionar quais idosos estão sendo atendidos, pois não vemos ainda uma política pública voltada especialmente para a educação da velhice, por exemplo. O Estatuto do Idoso, que é resultante dessa pressão, nem sequer cita o analfabetismo como um problema social que acomete principalmente a população de 60 anos ou mais no Brasil. No entanto, atende aos idosos que têm condições (materiais, físicas, psicológicas e culturais) de frequentarem uma universidade da terceira idade. É através dessas contradições que a sociedade brasileira mostra seus paradoxos, perpetuando privilégios, diferenças e desigualdades.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ARANHA, Maria. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. “Educação básica, profissional e sindical: um direito do trabalhador, um desafio para os sindicatos”. In: *Educação de jovens e adultos: relatos de uma nova prática*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1996.
- BEAUVOIR, Simone. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- BRASIL. *Estatuto do Idoso – Lei 10.741/03*.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394, de 1996*.
- _____. *Constituição Federal do Brasil, 1988*.
- CACHIONI, Meire. “Universidades da terceira idade: das origens à experiência brasileira”. In: DEBERT; NERI (Orgs.). *Velhice e sociedade*. Campinas/SP: Papirus, 1999.
- _____. *Quem educa os idosos? Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade*. Campinas/SP: Alínea, 2003.
- DEBERT, Guita. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2004.
- DIAS, Edmundo. *A liberdade (im)possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização*. Campinas/SP: IFCH-Unicamp, 1999. (Textos Didáticos n. 29).
- DUBAR, Claude. *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

- FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. *Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade*. Resultado da pesquisa publicado em 7 maio 2007.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais do educador*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2008.
- IANNI, Octávio. *A ditadura do grande capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- IBGE. *Censo 2000*.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (Inep). *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília/DF, 2003.
- MARX, Karl. *O capital*. Vol 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MORAES, Carmen. *Diagnóstico da formação profissional – Ramo metalúrgico*. São Paulo: Artchip, 1999, p. 15-27.
- PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2003.
- PERES, Marcos. A educação de jovens e adultos e o analfabetismo entre idosos no semi-árido nordestino: velhice e exclusão educacional no campo. *Verinotio – Revista de Educação e Ciências Humanas*, n. 10, ano V, out./2009.
- _____. 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.
- _____. *Velhice, trabalho e cidadania: as políticas da terceira idade e a resistência dos trabalhadores idosos à exclusão social*. 2007. Tese (Doutorado) em Educação, apresentada à Faculdade de Educação da USP.
- PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Reorganização da EJA: Educação de Jovens e Adultos*, 2008.
- VENÂNCIO, João. A educação de jovens e adultos na primeira etapa do ensino fundamental no município do Marília/SP. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*. Faculdade de Ciências Humanas de Garça, ano V, n. 10, jul./2007.
- VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez, 1987.