

AS RELAÇÕES ENTRE O IDOSO E A EJA: UM PROCESSO DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO

Josenalva da Rocha Silva¹

RESUMO: O presente artigo visa analisar as relações entre o idoso e a EJA, quanto aos processos de exclusão e inclusão. A partir de uma revisão narrativa e observação dos sujeitos da pesquisa de mestrado Educação de Jovens e Adultos (EJA): os desafios da permanência sob o olhar dos estudantes do Colégio Estadual Dona Mora Guimarães – Salvador/BA – é possível compreender como a EJA no Brasil é instrumento ora de exclusão, ora de inclusão dos educandos, sendo o sistema capitalista uma das causas deste processo. Convém uma mudança estrutural na EJA para atender aos alunos idosos de acordo com as suas especificidades e necessidades. Desta maneira, a inclusão será possível para este grupo etário.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Inclusão. Exclusão. Idoso.

ABSTRACT: This article aims to analyze the relationships between the elderly and the EJA, regarding the processes of exclusion and inclusion. From a narrative review and observation of the subjects of the masters research EDUCATION OF YOUNG AND ADULTS (EJA): the challenges of permanence under the eyes of the students of the Dona Mora Guimarães State College - Salvador / Ba, it is possible to understand how the EJA in Brazil is an instrument of exclusion and sometimes of inclusion of the students, being the capitalist system one of the causes of this process. A structural change in the EJA is desirable, in order to serve the elderly students according to their specificities and needs. In this way, inclusion will be possible for this age group.

Keywords: Youth and Adult Education. Inclusion. Exclusion. Old Man.

¹Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana. Assunção- Paraguai. E-mail: joiarocha2010@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A EJA, conforme o Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), é uma modalidade de ensino destinada às pessoas que não tiveram acesso ou não puderam concluir o ensino fundamental ou médio em idade própria. Com a finalidade de garantir o acesso e a permanência na escola, prevista no Art. 208, Inciso I da Constituição Federal (BRASIL, 1988), pretende resolver o problema da defasagem escolar da população, promover a equidade do ensino e a inclusão social dos jovens e adultos.

Este artigo emerge na necessidade de se discutir os processos de inclusão e exclusão que sofrem os alunos idosos, no período de busca pela escolarização básica, nas salas de aula de EJA. Faz parte do processo de construção da pesquisa desenvolvida para a dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, realizada na Universidade Interamericana - Assunção-Paraguai.

Enquanto professora do Colégio Estadual Dona Mora Guimarães – Salvador/BA – foi possível perceber que os alunos de EJA idosos passam por diversos desafios, diferentes daqueles enfrentados pelos mais jovens, os quais dificultam o seu processo de inclusão na sala de aula e na sociedade.

Para alguns jovens e adultos, o retorno à sala de aula pode significar a oportunidade de construir uma carreira e o início de uma realização profissional. Para outros implica em sair da situação de desemprego e para outros ainda, a melhoria de salário ou todas essas alternativas combinadas. Já os idosos buscam a EJA muitas vezes por indicação médica como forma de terapia ou para sentir-se mais integrados socialmente e resolver problemas do cotidiano, que dependem da leitura.

Para alcançar tais metas, estes alunos convivem com situações de exclusão e inclusão que evidenciam a complexidade da EJA voltada para os idosos e a tendência da sociedade em geral a marginalizar estes sujeitos.

O processo de marginalização dos idosos na sociedade brasileira é algo que vem sendo construído ao longo dos séculos. Associam-se ao idoso, as ideias de incapacidade, improdutividade, doença e despesa. Nesta perspectiva, os sujeitos que não tiveram oportunidade de estudar no ensino regular, ao atingir certa idade, sentem-se incapazes de aprender e desvencilhar-se dos problemas decorrentes da falta ou pouca escolaridade.

Entretanto, à medida que a expectativa de vida aumenta e a população idosa cresce, a sociedade se vê obrigada a olhar para estes indivíduos de forma mais humana e

justa. Assim, são criadas políticas públicas que visam o direito à cidadania, escolaridade e saúde. Nesse contexto, a EJA emerge como uma possibilidade de reintegrar os sujeitos à sociedade produtiva por meio do estudo.

A instituição escolar está preparada para atender às necessidades específicas dos educandos e promover a sua inclusão social e econômica? Tal pergunta conduz à necessidade de refletir sobre o processo de inclusão e exclusão que vivencia o aluno de EJA, mais especificamente ao idoso, foco desta pesquisa.

Para responder este problema, o presente artigo desenvolve-se com o objetivo de analisar as relações entre o idoso e a EJA, quanto aos processos de exclusão e inclusão.

Por meio de uma revisão de literatura, de abordagem qualitativa, estão elencadas a seguir as considerações diversas de pensadores, educadores e estudiosos com a intenção de alcançar o objetivo deste estudo e contribuir com o entendimento sobre as nuances políticas e sociais que envolvem a EJA voltada para os idosos.

1. FUNDAMENTAÇÃO

1.1. Precedentes Históricos da EJA no Brasil

A História da EJA no Brasil como se concebe hoje, é recente. Entretanto desde o período colonial sempre houve práticas de educação voltadas para os adultos. No período colonial, existia com intenção apenas religiosa, como meio de imprimir nos colonos, a fé católica e o comportamento preconizado pela Igreja.

No Brasil Colônia, quando a força de trabalho era escrava, não havia uma intenção de educar para o trabalho, mas sim para as questões da fé. Os jesuítas tinham também a missão de catequizar as nações indígenas para convertê-las ao catolicismo e “civilizá-las”. Percebe-se nesse início da história colonial a falta de preocupação com a formação laica e profissional do povo, principalmente, dos adultos (CUNHA, 1999).

Já na fase de Império, mais precisamente em 1876, começaram a ser produzidos os primeiros textos para o Ensino Noturno para Adultos denominados de instrução popular. Mais tarde, em 1882, com a proibição do voto do analfabeto, começou a se desenvolver uma campanha de alfabetização já que o analfabeto era considerado uma pessoa incapaz socialmente. Até 1897, a educação passou a ser vista como redentora, assumindo o papel de resolver os problemas da nação. Para tanto, foram ampliadas as vagas expandida à rede escolar. Em 1910, foram criadas as ligas contra o analfabetismo,

com o objetivo imediatista de acabar com o analfabetismo e garantir o voto dos analfabetos (PAIVA, 1983).

Nas décadas de 1920 e 1930, a educação de adultos ocorreu basicamente por meio do ensino supletivo, durante a gestão do Secretário de Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira (1900-1971). Foi organizada por Paschoal Lemme (1904-1997), pioneiro neste seguimento de ensino. Até 1940 a ideia que se tinha de educação popular era associada ao ensino primário de crianças da classe média baixa e pobres (PAIVA, 1983).

É a partir da década de 40 que a Educação de Adultos se expande. Desde 1945 as classes populares passaram a ser inseridas no processo de definição da sociedade. Os trabalhadores lutaram e conquistaram alguns direitos, dentre eles a escolarização, cuja demanda crescente revelava o descaso com a educação do povo, refletida no grande número de analfabetos e indivíduos com defasagem escolar, fato presente desde o período colonial. Destas carências emergiram as primeiras iniciativas de educação popular como meio para a instrumentalização de sujeitos que pudessem contribuir com o desenvolvimento da nação (MACIEL, 2011).

Em 1945, após o governo de Getúlio Vargas (1882-1954), a recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)², convidou os países integrantes a esforçar-se para promover a educação de adultos analfabetos como forma de fortalecer a democracia e garantir os direitos de todos à educação. Nessa década, foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário.

Vinte e cinco por cento desses recursos eram aplicados no ensino supletivo, destinados para adolescentes e adultos analfabetos. Formatou-se assim um trabalho de educação voltado para a alfabetização dos adultos visto como um pré-requisito para a inclusão dos sujeitos como trabalhadores capazes de ampliar a produção do país (CUNHA, 1999; MACIEL, 2011).

Em 1947 iniciou-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), desenvolvida por Lourenço Filho³, promovida pelo Ministério da Educação e

²A UNESCO foi criada em 16 de novembro de 1945, com o objetivo de contribuir com a construção de uma cultura de paz, com a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural, por meio da educação, das ciências, da cultura, da comunicação e da informação (UNESCO, s.d.)

³Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), diretor geral da CEAA de 1947 a 1950, foi responsável pela reforma do Ceará na década de 1920 e diretor-geral do Ensino Público em São Paulo na década de 1930. Foi organizador da Campanha, sendo considerado um dos principais personagens em educação brasileira e em especial, em educação de jovens e adultos (PAIVA, 1983).

Saúde. Com o objetivo de levar a “educação de base” a todos os brasileiros analfabetos nas zonas urbanas e rurais, mobilizou o poder público para a viabilização de recursos financeiros e de uma estrutura administrativo-pedagógica que tornasse possível o alcance da Campanha em todo o território nacional. Coube à União induzir as unidades federadas a contratar docentes, instalar as salas de aula, matricular os alunos e supervisionar as atividades pedagógicas (COSTA; ARAÚJO, 2011).

Nesse mesmo período, a discussão sobre o analfabetismo no Brasil se ampliou. Contudo era compreendido como causa e não como efeito do baixo nível de desenvolvimento do país. Tal realidade privou a nação de participar do grupo de “nações de cultura”, o que prejudicou as suas relações político-econômicas externas. Dessa forma, o adulto analfabeto passou a ser considerado como a causa dos problemas socioeconômicos brasileiros e assim a ser cada vez mais marginalizado, excluído, sendo considerado incapaz e incompetente; improdutivo, sem condições de atingir a maioria política, econômica e cultural (COSTA; ARAÚJO, 2011).

Emergente dos princípios da educação popular, a educação de adultos passou a ser essencial para o processo de democratização do ensino entre os menos favorecidos como forma de busca da equidade social. Tal campanha implicava em combater o marginalismo, tornar o país mais produtivo e solidário. Consistia em educar para que cada sujeito saiba defender a sua saúde e o seu trabalho, podendo assim viver melhor em família e na sociedade (PAIVA, 1983).

Contudo, em 1964, com o Golpe Militar a ideia de atribuir aos adultos marginalizados à consciência de que podem mudar a sociedade. Com vista a diminuir as desigualdades é combatida. Assim, é implantado pelo governo militar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no ano de 1967. Tal programa utilizou muitas técnicas de aprendizagem freirianas, mas completamente destituídas do seu arcabouço crítico e problematizador. Tinha o objetivo de promover a “alfabetização funcional” entre as pessoas com idade de 15 a 30 anos. Detinha-se nas técnicas básicas de leitura, escrita e cálculo e na inserção social do educando para produzir e servir à pátria (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Na década de 1970, o Mobral se expandiu a nível territorial e metodológico, contemplando a “educação integrada” daqueles que foram alfabetizados ou eram semialfabetizados para que pudessem concluir o ensino primário. Por outro lado, as classes de educação popular prosseguiram com o método freiriano, resistindo à ditadura

militar, promovendo uma educação básica aliada à conscientização política. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

1.2. A EJA da abertura Política ao Neoliberalismo Econômico

Em 1980, com a abertura política, a educação freiriana retomou as suas forças e prossegue o seu trabalho com os jovens e adultos. Em 1985, o Mobral foi extinto, sendo substituído pela Fundação Educar, que descentralizou o ensino, preocupando-se em repassar recursos financeiros para que os estados, municípios, entidades civis e empresas privadas promovessem o ensino de jovens e adultos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

A execução dos programas de alfabetização da Fundação Educar ocorreu graças ao apoio financeiro e técnico do governo, de organizações civis e empresas, conforme o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000. Tais recursos eram repassados para as prefeituras, que deveriam investir nos programas locais. O objetivo da Fundação era, segundo o Artigo 2º do Estatuto da Fundação Educar (BRASIL, 1986), “promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente”. A Fundação Educar foi extinta em 1990, surgindo a (PNAC) Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania que só durou um ano (ZUNTI, 2000).

A partir dos anos de 1990, com o neoliberalismo, as desigualdades passam a ser compreendidas como um processo natural, sendo cada sujeito o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Houve assim uma negação do contexto social e econômico como fator co-determinante das diferenças de oportunidades de trabalho, educação, saúde, moradia, segurança e da exclusão social (MACIEL, 2011).

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal, anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social, que de histórica e cultural, passa a ser ou virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, o que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (FREIRE, 1996, p. 21-22).

Com estas palavras, Freire (1996) explicitou a ideologia emergente com o neoliberalismo de naturalização das desigualdades sociais, fato que massificava a ideia de que cada sujeito é responsável único pelos massacres sofridos cotidianamente.

Ainda, defendia o autor, que este fatalismo impõe nas pessoas a aceitação do processo de exclusão e de opressão social ao qual estão sujeitas. Desta maneira, o desejo de lutar e de melhorar é substituído pelo conformismo ingênuo, submetendo-se cada sujeito oprimido às forças políticas neoliberais.

Houve, entretanto, um fortalecimento de alguns movimentos populares que lutavam por melhores condições de vida incluindo a oportunidade de educação. Entre eles, destacou-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Este, ao desenvolver um projeto de educação popular para o ensino formal, introduziu os princípios dos movimentos populares na escola como uma estratégia de aliar as intenções estatais às das classes representadas por esses grupos (PALUDO, 2000 *apud* MACIEL, 2011).

1.3. A EJA nos Anos 90

Durante a década de 1990, algumas ações de EJA se destacaram como forma de resolver a distorção idade-série de grande parte da população brasileira. Embora houvesse vários esforços, em 1996, os índices de analfabetismo entre pessoas com idade a partir de 15 anos sofreu uma redução bastante significativa, mas não o suficiente. Nas regiões Norte e Nordeste as taxas de analfabetismo ainda eram mais elevadas do que nas outras regiões, demonstrando uma distribuição assimétrica de oportunidades (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O esforço para reduzir o analfabetismo no Brasil, realizado na década de 90, ainda não foi suficiente para superar a defasagem entre a população jovem e adulta de escolarização. Contudo, convém reconhecer que diversos programas obtiveram resultados positivos, embora alguns desses não tivessem partido da iniciativa direta do Ministério da Educação, mas de outros Ministérios como os descritos a seguir.

São três os programas federais implementados a partir de 1995: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (Sefor/MTb), iniciado em 1996; o Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República, implementado a partir de 1997; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), que iniciou suas operações a partir de 1998 (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 37).

O Planfor foi implementado no ano de 1996 em todo o país sob a administração do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e por meio dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Seu objetivo geral foi oferecer educação profissional para a qualificação e requalificação para o mínimo de 20% da População Economicamente Ativa (PEA), por meio das articulações com as diversas agências de educação profissional existente em todo o país. As vagas eram oferecidas gratuitamente e cerca de 84% dessas encontravam-se em instituições privadas cadastradas no Ministério de Educação e Cultura (MEC) (BULHÕES, 2004; RUMMERT; VENTURA, 2007).

Faziam parte do perfil de pessoas inseridas no Planfor: “desempregados; trabalhadores com renda familiar per capita até um salário mínimo; mulheres; jovens (16 a 24 anos); população não-branca” (BULHÕES, 2004, p. 39). Também foram incluídos os indivíduos com inserção precária no mercado de trabalho. Entretanto, aqueles que tinham baixa escolaridade e com idade a partir de 45 anos tinham dificuldade de ser incorporados aos programas.

Coerente com a meta de inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho, o Planfor tinha como proposta uma combinação entre as ações de qualificação e requalificação e os eixos estratégicos de desenvolvimento da nação, dos estados e municípios. Dessa forma, era preciso considerar as potencialidades do mercado regional ou local.

A conformidade com o Estado neoliberal caracterizou o PLANFOR como parte do processo de privatização das políticas públicas, por meio das parcerias com empresas particulares, principalmente, do terceiro setor. Acreditava-se que com esse programa seria possível a criação de uma esfera pública não estatal (BATISTA, 2009).

O Programa Alfabetização Solidária foi apresentado em setembro de 1996 no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal/RN. Este evento foi a culminância dos encontros estaduais e regionais promovidos pelo MEC com a participação das Universidades e das Organizações Não-Governamentais (ONG) e por motivação da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA). O Programa foi desenvolvido para ser apresentado na V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, Alemanha (UNESCO/MEC, 2004 *apud* BARREYRO, 2010).

As ações do PAS eram viabilizadas pela parceria entre governo, empresas e universidades. Uma metade do financiamento era feita pelo MEC e a outra pelo setor privado sob a campanha “Adote um aluno”. Quanto à estrutura pedagógica, era organizada pelas universidades que treinava os alfabetizadores, moradores das localidades sedes das salas de aula (FRANCO, 2000).

As críticas ao PAS tanto de setores do governo quanto da sociedade civil foram diversas. Entre elas, destaca-se a discordância com o requisito para os alfabetizadores que após o treinamento e alfabetizar uma turma, eram trocados, dando lugar a outros, os quais deveriam passar por treinamento igualmente e atuar apenas por seis meses, tempo de duração programado para alfabetizar. Apesar das críticas, no período de 1997 a 2002, o programa preencheu uma lacuna deixada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em relação ao ensino de jovens e adultos com o advento do financiamento feito pelo setor privado. (BARREYRO, 2010).

1.4. A EJA no Século XXI

No Brasil, a Constituição de 1988, a Política Nacional do Idoso, em 1994, e o Estatuto do Idoso, em 2003, normatizaram os direitos sociais dos idosos defendendo sua dignidade, sua autonomia e garantindo seu direito à vida. Entretanto, apesar de alguns serviços básicos de saúde serem oferecidos à população idosa, a cobertura é insuficiente. Os serviços de atenção integral oferecidos pelo estado não atendem à demanda de forma eficiente (KÜCHEMANN, 2012; VOGT, 2002).

A escola destinada a esta população, por meio da EJA, também apresenta suas deficiências, as quais contribuem com o processo de exclusão dos sujeitos, fato que se prolonga ao longo do tempo associado às tentativas de inclusão e empoderamento às vezes fracassadas. O número de alunos idosos que desistem e abandonam a sala de aula ainda é bastante expressivo, tendo como causas principais as dificuldades de aprendizagem, a falta de estrutura da escola, os problemas de saúde e financeiros.

O Brasil chega ao século XXI com uma grande defasagem na escolarização. Tal realidade se estende até o ano de 2010. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/PNAD, 2009 *apud* MACHADO, 2011), no ano de 2009, da população brasileira de jovens,

adultos e idosos, 13.952.579 não estavam alfabetizados e 12.655.989 estavam matriculados em algum nível de ensino.

Nesse período, a escolarização de jovens e adultos foi realizada pelos programas do Governo de Luís Inácio Lula da Silva por meio do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Os parceiros do PBA fornecem os dados das classes de alfabetização ao MEC. Tais informações são registradas no SBA, um sistema de dados onde são armazenados os Planos Plurianuais de Alfabetização (PPAlfa) e registrados os dados dos alfabetizandos, alfabetizadores e coordenadores. De acordo com o SBA (MACHADO, 2011), de 2003 a 2009, o maior número de alfabetizados pelo PBA se encontrou nas faixas etárias de 20 a 29 anos, com 216.287 alunos; e de 60 a 79 anos, com 216.332 alunos, de um total de 1.403.218 alfabetizandos.

Tais dados revelam que o Programa permitiu o acesso de pessoas adultas e idosas às salas de aula, diferente dos anteriores, que se limitavam basicamente aos jovens entre 12 e 18 anos. Apesar dos esforços, o total alfabetizado só corresponde em torno de 10% de adultos analfabetos acima de 18 anos, que era de 13.952.579. Quanto à continuidade dos estudos, após o ingresso no PBA, os dados revelam que o número decresce para cada nível de estudo correspondendo a uma desistência de uma grande parcela dos educandos (MACHADO, 2011).

O sistema integrado proporciona a redução de custos, e a eficácia da avaliação com o cruzamento de dados e a recomendação de melhorias do PBA. Ao relacionar as informações que são adquiridas por equipes profissionais especializadas, há maior possibilidade de compreender os detalhes, as ações desenvolvidas, as dificuldades enfrentadas e dessa maneira propor soluções mais eficazes (HENRIQUE; BARROS; AZEVEDO, 2006, p. 62).

O Programa não encerra em si mesmo, mas é o começo para que os alunos tenham subsídios para continuar seus estudos chegando à formação técnica, ao ensino médio e/ou superior. Dessa maneira, estima-se que os alunos do PBA dão um importante passo para a integração social, a conquista de melhor emprego e condições socioeconômicas. Quanto à eficácia do PBA ainda se consideram as questões pedagógicas como a aquisição das habilidades de leitura, escrita e numerização e a

continuidade dos estudos dos educandos que fizeram parte do Programa. Para tanto, são aplicados testes cognitivos no início e no final do Programa.

Assim, em caráter compensatório, em 2001, foi criado o Programa Recomeço que a partir de 2003 foi substituído pelo Fazendo Escola e mais tarde pelo Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), sendo extinto em 2007. O Programa Recomeço, financiado com recursos do Fundo de Amparo à Pobreza, tinha como ação a transferência dos recursos para os estados e municípios. O Recomeço foi articulado com o Projeto Alvorada, cuja meta era articular programas de desenvolvimento social e infraestrutura para a redução das desigualdades regionais (RUMMET; VENTURA, 2007).

Inicialmente, o Fazendo Escola era restrito aos bolsões de pobreza. De 2005 a 2006 passou a financiar todos os alunos das redes estadual e municipal de EJA, declarados no Censo Escolar. Entretanto, somente dois dos dez municípios pesquisados o conheciam e apenas um município conseguiu pôr em prática a proposta, articulando e integrando as políticas de oferta de EJA (RUMMET; VENTURA, 2007).

Em 2006, foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional que institui o FUNDEB. A partir de então, a EJA passou a ser incluída no fundo tendo como meta ampliar os recursos para atender a todos os alunos matriculados nessa modalidade (CALLEGARI, 2010).

2. METODOLOGIA

Para a realização da discussão do presente estudo, optou-se por uma revisão narrativa tendo em vista uma resposta para o problema da pesquisa e o alcance do objetivo.

Foram utilizadas como palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Inclusão; Exclusão; e Idoso. Para a busca, tanto foram estabelecidos como critérios de inclusão, artigos disponíveis na íntegra, publicados no período de 2010 a 2016. Foram excluídas as publicações incompletas em língua estrangeira e que não respondiam ao problema da pesquisa.

Os artigos elencados foram selecionados de bases de dados eletrônicas a partir da leitura dos seus resumos, verificando-se a coerência entre seus resultados e o problema desta pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como forma para facilitar a análise dos conteúdos elencados, os resultados obtidos foram descritos na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Resultados obtidos

ANO	AUTOR	TÍTULO	PRICIPAIS RESULTADOS
2010	MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giusti.	Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA.	É primordial que a formação de educadores dê relevância ao papel do educador no intuito de reverter a obscuridade a que é remetida a pessoa idosa, tanto no âmbito social quanto no educacional.
2010	PERES, Marcos Augusto de Castro.	A Educação de Jovens e Adultos e o analfabetismo na velhice: os idosos e a exclusão educacional.	A não-contemplação, em leis como a LDB e o Estatuto do Idoso, do analfabetismo como um problema social que afeta sobretudo os Idosos revela o descaso do Estado brasileiro para com a “questão social da velhice”, no que se refere ao direito à educação.
2011	PERES, Marcos Augusto de Castro	Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste.	A inexistência, no Brasil, de políticas educacionais direcionadas à velhice e ao analfabetismo pode ser observada na ausência de tratamento sobre a situação dos idosos da zona rural nas leis específicas, como a LDB e o Estatuto do Idoso.
2012	OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; OLIVEIRA, Flávia; SCORTEGAGNA, Paola.	Inclusão, empoderamento e políticas educacionais: a educação ao idoso em processo de construção.	O idoso não é contemplado nas Políticas Educacionais Brasileiras, enquanto sujeito do processo educacional e nem são ressaltadas ou consideradas suas características e especificidades. O idoso também é vitimizado socialmente na medida em que o direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais, e em muitas situações o idoso é excluído e marginalizado
2012	ARAUJO, Daniele Aparecida Azevedo de and SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz.	Sociedade letrada contemporânea: inclusão de idosos em processo de alfabetização.	A alfabetização como parte essencial do processo educacional integra o conjunto dos direitos fundamentais de todos os seres humanos e, ao incluir os idosos, possibilita o exercício da cidadania e sua inserção na sociedade letrada contemporânea.
2015	GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da.	Os idosos na Educação de Jovens e Adultos: uma história de exclusão e busca pela educação e cidadania.	A EJA é uma maneira de fazer valer o direito humano a educação ao cidadão em qualquer idade, direito este que muitas vezes foi negado na idade própria e que o idoso busca recuperar juntamente com a sua dignidade e cidadania através da sua formação.

Os seis artigos selecionados abordam a questão do idoso sob o prisma do direito à educação. Os autores elencados na Tabela 1 refletem sobre o processo de

analfabetismo do idoso e como isto interfere na sua inclusão social. Defendem que é necessário prever nas políticas educacionais vigentes no país destinadas à EJA, as especificidades da pessoa idosa, contribuindo assim, com a superação da exclusão social e educacional em que este grupo etário se encontra.

3.1 Concepções de Ensino da EJA: Inclusão ou Exclusão?

Prevalece na política destinada à EJA uma visão compensatória e assistencialista, a qual implica em promover ações sociais por parte da sociedade civil, dos empresários e do Estado, que contribuam com a superação da baixa escolaridade do país.

A concepção compensatória ainda é uma realidade na EJA, que é vista como um sistema de reposição dos estudos e de recuperação da escolaridade interrompida. As experiências dos alunos, as vivências pregressas com a escola e o conhecimento prévio são pouco valorizadas na sala de aula. Neste contexto, muitos professores e alunos não conseguem interagir de maneira a potencializar a aprendizagem, ficando na superficialidade, sem atingir os objetivos de ensino.

A inserção dos idosos no sistema educacional é, sem dúvida, uma vitória. No entanto, inclusão não é apenas integrar o sujeito ao espaço, mas, também, buscar meios de fazer com que ele permaneça ali de forma frutífera (SANTOS; PAULINO, 2006). Se a relação entre a escola e o aluno é verticalizada, perpassando a ideia de que há dois polos – aquele que ensina e aquele que aprende, não há um ambiente de participação ativa do estudante, fato que reforça a sua exclusão.

Segundo Oliveira (2004), a escola para jovens e adultos carece de um olhar específico. Precisa ter o currículo reformulado para atender às especificidades dos educandos, contextualizando-o e aliando-o aos conhecimentos prévios. Sem esta compreensão e mudança, o processo de exclusão se torna cada vez mais frequente, retratada nas dificuldades enfrentadas pelos alunos para se manter na sala de aula.

São diversos desafios enfrentados na sala de aula. A sensação de inferioridade diante os mais jovens e o próprio conteúdo, a heterogeneidade da classe, o ambiente inadequado, com pouca luminosidade e ventilação, inadequação do material didático, a falta de professores e a falta de acessibilidade são fatores estruturais e organizacionais da escola que contribuem com o processo de exclusão do estudante. Somadas a estas

condições, os problemas de saúde, o desgaste físico e as dificuldades de aprendizagem desestimulam o aluno que pouco a pouco abandona a escola reforçando a sua condição marginalizada.

O sistema educacional voltado para a EJA é homogêneo. As metodologias aplicadas, o material didático, os recursos disponibilizados e a ambientação em sala de aula são preparados sem considerar as diferenças etárias. Em verdade, sem considerar as pessoas da terceira idade. Sob a ótica capitalista, seria um desperdício de recursos destinar um ensino, especificamente, para os idosos, pois estes já não fazem mais parte da cadeia produtiva, não podendo dar um retorno financeiro para a sociedade.

Esta maneira de pensar dominou os moldes educacionais brasileiros voltados apenas para o preparo tecnicista e laboral. A LDB, promulgada pela Lei nº 9.394/96 prevê a EJA como alternativa educacional para a população fora da idade escolar. Mas não aborda “a diversidade dos indivíduos que compõem esta categoria de adultos” (PERES, 2010, p. 226).

A exclusão dos idosos da educação, que prevê práticas pedagógicas para crianças e jovens, é reflexo do sistema capitalista que domina o processo educativo como uma finalidade funcional. O processo excludente está presente não só nas salas de aula de EJA da zona urbana como também dos espaços rurais. Cidades pequenas, cuja base de produção é basicamente a agricultura e pecuária familiar, são cenários de níveis baixos de escolaridade. Quando se trata dos idosos, este desnível se amplia, considerando que muitos nunca foram à escola e não sabem sequer ler e escrever (PERES, 2010; 2011).

Há uma relação entre a velhice e o analfabetismo, que é mais acentuada na região Nordeste, de acordo com o Censo 2010 do IBGE. O semiárido e a região cacauzeira do sul da Bahia são alguns dos lugares em que o número de idosos analfabetos é bastante expressivo. A maior parte destes é de cor negra ou parda, do sexo feminino e residentes das zonas rurais.

Segundo Peres (2011), há uma relação estreita entre os latifúndios e idosos analfabetos. Tendo em vista que grande parte destes são trabalhadores rurais, que nunca tiveram oportunidade de ir à escola e sequer houve escola disponível, considerando o trabalho servil que lhe foi imposto pelos latifundiários.

Gouveia e Silva (2015) salientam que a educação enquanto reproduz o modelo capitalista e serve como instrumento de formação funcional para a inclusão social em

detrimento dos aspectos culturais e políticos. Assim, perde-se o espaço na sala de aula de pensar com autonomia e criticidade, desvalorizando a diversidade cultural de cada sujeito. Desta maneira, a exclusão dos idosos alunos de EJA se caracteriza também no espaço escolar. A falta de ações pedagógicas que valorizem a sua cultura e seu modo de ser e viver; a sua liberdade e autonomia é uma forma de excluí-los a tal ponto que muitos desistem de estudar.

Marques e Pachane (2010) explicam que os educadores não são preparados para lidar com os idosos, pois o processo formativo prioriza o público infantil e juvenil. Assim, as aulas não atendem às necessidades deste grupo etário fazendo com que o próprio processo educativo da EJA seja excludente. As autoras também relatam que as consequências emocionais e psicossociais da exclusão sofridas em sala de aula geram nos alunos idosos mal estar e sensação de abandono de tal modo que pode leva-los à desistência.

Araújo & Silveira (2012) e Oliveira, Oliveira & Scortegagna (2012) refletem que a inclusão dos alunos idosos nas salas de aula da EJA perpassa as intensões políticas desta modalidade de educação. Para que estes alunos sejam realmente incluídos, convém uma mudança na forma de pensar sobre os aspectos estruturais e metodológicos desta modalidade. O ambiente escolar, o material didático e as técnicas pedagógicas devem ser desenvolvidos de modo a incluir as reais necessidades e o conhecimento dos idosos.

A superação desta condição e construção da EJA como um instrumento de inclusão só é possível se juntos: educadores, escola, poder público e comunidade dialogaram e criarem os meios necessários para que ocorra um real aprendizado. Assim, com uma infraestrutura adequada com materiais didáticos eficazes e metodologia significativa, o espaço escolar de EJA passa a ser um lugar onde os seres em comunhão aprendem, ensinam e constroem uma nova forma de perceber-se e perceber o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserir os idosos no sistema de EJA vai além de oferecer salas de aula e professores. A infraestrutura deficiente, a escassez de material didático e a inadequação do ensino à realidade destes educandos são na verdade instrumentos de exclusão e mantém a marginalização destes indivíduos.

Para que a EJA se configure como um espaço inclusivo, professores, alunos, gestores e poder público precisam de estabelecer um diálogo constante durante todo o processo educativo. É necessário que a relação entre educador e educando se construa de forma horizontal com vista à superação das dificuldades, potencialização das competências e conscientização sociopolítica.

Desta maneira, os idosos que ingressam na escola de EJA são de fato incluídos na sociedade, superando as condições de marginalização, baixa autoestima e situações de vida degradantes. Educar idosos significa lidar com sonhos, desejos, saberes diversos e superações que envolvem toda a família e por consequência toda a comunidade. Portanto, ao oferecer uma sala de aula inclusiva se contribui com a reestruturação e emancipação de todo um grupo social para a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste**. Soc. estado. Brasília, v. 26, n. 3, p. 631-662, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922011000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 maio 2017.

ARAUJO, Daniele Aparecida Azevedo de; SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. **Sociedade letrada contemporânea: inclusão de idosos em processo de alfabetização**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social, São Paulo, v.4, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000100014&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 06 Maio. 2017.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado**. Educ. rev., Curitiba, n. 38, Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602010000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Mar. 2015.

BATISTA, Roberto Leme. **Uma análise crítica sobre as bases conceituais do PLANFOR**. Revista Rede de Estudos do Trabalho. v. 3 n. 4, 2009. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/Uma%20an%20lise%20cr%20tica.pdf>> Acesso em: 26 Mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996. Seção 1

BULHÕES, Maria da Graça Pinto. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - Planfor: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 18, n. 4, Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392004000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Fev. 2017.

CALLEGARI, C. (org.). **O FUNDEB e o Financiamento da Educação Pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Aquariana – IBSA/APEOESP, 2010.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação [online]. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, SP, Abr. 2011.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de jovens e adultos no Brasil**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, Nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Mar. 2017

FRANCO, A. **O caráter inovador dos Programas da Comunidade Solidária. Estratégias inovadoras de parceria no combate à exclusão social. Avaliação, diálogo e perspectivas**. Brasília: Comunidade Solidária-Pnud-UNESCO, 2000

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. **Os idosos na Educação de Jovens e Adultos: uma história de exclusão e busca pela educação e cidadania**. IV Colóquio Internacional de Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação. 29 e 30 Jun. 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA8_ID1574_29052015153423.pdf> Acesso em: 05 maio 2017.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 1, Mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Fev. 2017.

HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de; AZEVEDO, João Pedro (Orgs). **Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação**. Brasília: MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 216 p. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação, n. 1, v. 18). Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume18_brasil_alfabetizado_caminhos_da_avaliacao.pdf> Acesso em 05 Mar. 2017

KÜCHEMANN, Berlindes Astrid. **Envelhecimento populacional, cuidado e cidadania: velhos dilemas e novos desafios**. [internet]. v.27, n.1, p. 165-180, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922012000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 Mar. 2017.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional**. Revista Inter Ação, [S.l.], v. 36, n. 2, p. 393-412, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16713>>. Acesso em: 06 Mar. 2017.

MACIEL, Karen de Fátima. **O Pensamento de Paulo Freire na Trajetória da Educação Popular**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giusti. **Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 36, n. 2, p. 475-490, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022010000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 Mar. 2017.

OLIVEIRA, M. F. **Combate à evasão na educação de jovens e adultos: relato de uma experiência significativa na escola estadual** Mal. H. Alencar Castelo Branco. 2004. Disponível em: <http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:C5akEdWAMUAJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5> Acesso em: 06 Mar. 2017.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; OLIVEIRA, Flávia; SCORTEGAGNA, Paola. **Inclusão, empoderamento e políticas educacionais: a educação ao idoso em processo de construção**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 07 a 09 maio 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_03/066.pdf> Acesso em 05 maio 2017.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

PERES, Marcos Augusto de Castro. **A Educação de Jovens e Adultos e o analfabetismo na velhice: os idosos e a exclusão educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 225-236, jun.2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art17_38.pdf> Acesso em 06 maio 2017.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Educar Rev., Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Mar. 2017.

SANTOS, M. P. PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

VOGT, Carlos. **A política nacional do idoso: um Brasil para todas as idades**. [internet]. 2002. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/envelhecimento/texto/env02.htm>>. Acesso em: 06 Mar. 2017.

ZUNTI, Maria Lúcia Grossi Corrêa. **A Educação de Jovens e Adultos promovida pelo MOBREAL e a Fundação Educar no Espírito Santo, de 1970 a 1990: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real**. Vitória, 2000.