

EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE E GERACIONALIDADE

**Direito da Pessoa Idosa à Educação e as
Inovações Pedagógicas na Diversidade**

*Noêmia Lima Silva**

Introdução

Como fatores elementares e indissociáveis da espécie humana, explícitos em diversas teorias estão: nascer, crescer, reproduzir-se e morrer. Todavia, a maneira, a forma e os percentuais desses fatores são mais elevados ou menos elevados em cada país, nação, estado, de acordo com suas características e peculiaridades.

Muitos estudiosos e pesquisadores têm se debruçado na busca de uma compreensão sobre o envelhecimento humano, chegando a explicações plausíveis, porém não definitivas, trilhando caminhos enfocando diversas teorias científicas. Nesse transcorrer, o envelhecimento é mais enfatizado pelas teorias biológicas, voltando-se para os aspectos físicos orgânicos. Em decorrência do aumento expressivo da população idosa no mundo, fato caracterizado na transição demográfica, tem despertado o interesse das ciências sociais e humanas, enfatizando as teorias psicológicas, sociológicas e antropológicas, voltadas para as questões que envolvem o processo de envelhecimento e a pessoa na velhice. (FREITAS, 2002 ; NERI, 2007).

Pensar nos aspectos sócio-demográficos é pensar na transição e na demografia, esta considerada como a ciência que estuda as modificações que ocorrem nos indicadores como natalidade, mortalidade e fecundidade. É a transição demográfica, entendida como as mudanças de indicadores no transcorrer do tempo, e o processo se dá com a diminuição de taxas de mortalidade e natalidade sendo que, a primeira diminui mais rápido que a segunda, causando um período de aumento do crescimento vegetativo, portanto, de grande acréscimo populacional (KALACHE, VERAS, RAMOS, 1987).

Verifica-se que a população mundial tem crescido. São atualmente cerca de 6,8 bilhões de habitantes, sendo que os dois mais populosos, a China e a Índia, possuem mais de 1/3 da população mundial. Dentro da explosão demográfica, um dos grupos populacionais que mais cresce é o da faixa etária acima de 60 anos, chegando a ser considerado o grande fenômeno da atualidade.

Mulheres e homens, são os únicos seres que, social e historicamente, se tornam capazes de viver e conviver numa sociedade em um processo constante de aprendizagem. E esse aprendizado se constitui numa aventura de vida, por possibilitar, também, a saída da indiferença social que tanto reforça a desigualdade, seja no pensar, no agir e no vivenciar.

Uma das grandes conquistas deste século, segundo especialistas, foi o aumento da longevidade. Isto tem implicações bastante importantes na família e na sociedade e, em especial, sobre a própria população idosa. De acordo com dados da ONU (2003) o século XXI será o período da história onde os continentes deixarão de ser jovens, com exceção do continente africano. Até 2025 a população de idosos atingirá os 20% no conjunto populacional, devendo ser enfatizado que superará o número de crianças no contexto da população mundial.

Ao pensar na diversidade com relação a geracionalidade, percebe-se a negação de oportunidades, que é também uma das formas severas de violência estrutural, não só para o idoso como para todas as faixas etárias. Nesse sentido, importa refletir e compreender o envelhecimento humano na atualidade e que seja também discutido e pensado, ao se tratar das questões de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais deste seguimento. Como também é necessário que seja trabalhado com especificidade no ambiente da escola, dentro do ensino básico, desde as primeiras séries.

Neste artigo, foram sinalizados pontos que mostram a importância da temática do envelhecimento humano o qual deve ser pensado e refletido no conjunto das diversidades e ser trabalhado pelos atores da educação, tanto no ambiente escolar, como no familiar e na sociedade como um todo.

O envelhecimento na região nordeste é uma questão de vivência dos impactos e das ações que podem ser desenvolvidas, para uma maior compreensão da problemática e demandas da pessoa idosa. Logo, carece de novas alternativas educativas e de sensibilização.

Dessa forma, a preocupação maior deste artigo é refletir sobre os caminhos para inclusão social através do direito à educação, no recorte geracional. E a inclusão social entendida no sentido amplo, como o direito ao exercício da cidadania, nas possibilidades e acesso aos direitos fundamentais para uma vida digna na sociedade. E o aprender entendido como algo muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. E o direito de aprender e continuar aprendendo “... é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Paulo Freire, 1976).

O Brasil e as condições demográficas

Fazendo uma análise da situação do Brasil, observa-se que a transição demográfica brasileira mostra que, do primeiro censo demográfico realizado em 1872 ao do ano 2000, ocorreu alteração significativa nos indicadores: taxa de natalidade e taxa de mortalidade. Como consequência dessas alterações, num período de apenas 20 anos, observou-se mudança substancial na distribuição etária da população brasileira.

A situação brasileira na relação com o fenômeno do envelhecimento convive, passo a passo, com a realidade de um país ainda considerado jovem. A inversão da pirâmide populacional pega de surpresa toda uma estrutura socioeconômica e política que, sequer, é habilitada a atender as questões das outras faixas etárias, muito menos a enfrentar as demandas de um novo fenômeno social chamado “velhice ou envelhecimento populacional”. Atualmente, conforme os dados: o Brasil com mais de 19 milhões de habitantes, dentre eles, quase 10% dessa população com idade de 60 anos ou mais, tem previsão de que, em 2025, numa população total de 34 milhões, 15% estejam envelhecidos.

Conforme IBGE (2003), a progressão da expectativa de vida no Brasil, apresenta o seguinte:

Progressão de Expectativa de Vida

Ano	Idade
1900	33,7
1950	43,2
1960	55,9
1980	63,5
2000	68,5
2025	72,0

Fonte: IBGE/ 2003

O diferencial da transição entre os países desenvolvidos, foi um grande aumento no número de pessoas com idade acima de 65 anos, fato ocorrido de forma paulatina, aos poucos. Nos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, a transição demográfica e o fenômeno do envelhecimento vêm ocorrendo de forma bastante acelerado.

Dentre os segmentos etários, o grupo social que apresenta, desde os anos quarenta do século XX, as mais altas taxas de crescimento é o grupo de idosos. Passou de 166 mil em 1940, para 19 milhões em 2006. Entre os anos 1970–2000, o grupo de idosos cresceu cerca de 299,9% (CAMARANO, 2006).

No processo de envelhecimento brasileiro, algumas peculiaridades se destacam: 11% da população idosa apresenta idade de 80 ou mais anos e é considerado o segmento da população velha que mais cresce. De acordo com as estimativas, em 2050, os grupos de 0 a 14 anos e os maiores de 18 anos se igualarão em 18% da população total. Quanto ao nível de escolaridade, o censo revela um baixo índice de escolarização, chegando a atingir 54,4% do total da população, com uma média de estudo entre os idosos, de apenas 2,1 anos. Com relação à renda, 46% deles sobrevivem com apenas um salário mínimo. Enfrentam, portanto, os idosos sergipanos, problemas de acessibilidade nos espaços urbanos, renda insuficiente para subsistência, analfabetismo, dificuldade de moradia e tantos outros fatores, com conseqüente baixa de qualidade de vida.

No futuro, conforme as estatísticas, ter-se-á uma população quase estável em termos de diversificação de faixas etárias, porém, mais idosa com uma taxa de crescimento baixíssima ou até negativa. O grande fenômeno foi observado com o grupo etário composto por pessoas acima de 65 anos, que cresceu de 3,5% em 1970, para 5,5% em 2000 e que, em 2050 este grupo deverá representar 19% da população brasileira (CAMARANO, 2005).

Outros aspectos do envelhecimento da população brasileira, permeado por peculiaridades, refere-se às questões de gênero, condições educacionais, de habitação, renda

e urbanização, que são cuidadosamente detalhadas, nos estudos de Camarano (2000 e 2006) e Neri (2007).

Sobre a perspectiva de gênero, de acordo com o IBGE (2007), em 2006 o Brasil tinha uma população de 187.228 milhões de pessoas, sendo 91.196 homens e 96.031 mulheres. Essa mesma tendência de diferenciação ficou demonstrada no censo de 2010, caracterizando assim a chamada feminização da velhice.

Quanto a situação sócio-demográfica de Sergipe, não foge aos muitos estados brasileiros. Apresenta um aumento da população idosa nas últimas décadas. No censo de 2000 indicava o quantitativo de 130.973 idosos, numa população de 1.784.829 pessoas. O estado de Sergipe, com atualmente 2.036.277 de pessoas, tem 7,7% deste total de idosos, ou seja, 149.006 pessoas na faixa etária acima de 60 anos (IBGE, 2010).

Os estudos sobre envelhecimento humano em Sergipe ainda são reduzidos e pouco divulgados. Tem-se, por exemplo, os realizados na Universidade Federal de Sergipe, através do Núcleo de Pesquisas e Ações da Terceira Idade (NUPATI) e de departamentos, que despertaram o interesse pelo assunto bem como alguns estudos realizados pela Secretaria de Assistência Social.

Uma das características forte do envelhecimento em Sergipe, e que acompanha a tendência nacional, é a velhice feminina, demonstrada nos percentuais, elevados em relação à velhice masculina.

O Brasil foi classificado por um bom tempo como um país de jovens. Esse perfil, de certa forma, deixou as questões da velhice de lado pelas esferas públicas, sendo consideradas como problemas particularizados e de cunho privado bem como de responsabilidade das famílias, a quem caberia cuidar dos seus velhos.

A velhice brasileira como questão social e de preocupação pública é recente e está ligada ao significados da velhice na sociedade e como esta compreende as fases da vida. A sociedade moderna demarca periodização da vida dos cidadãos atribuindo sentidos, de acordo com as variações culturais. A padronização do curso da vida é institucionalizada e pensada a partir da concepção individual da pessoa que existe socialmente, de onde decorre uma identidade definida pelo sexo, ano, filiação e local de nascimento, (BARROS, 2006).

Porém, é fato real, concreto e irreversível o envelhecimento populacional, bem como o aumento do número de pessoas idosas. Com isso, crescem as demandas próprias dessa faixa etária, com algumas especificidades e desdobramentos, dentro do próprio segmento.

Além do determinante quantitativo, tem-se o surgimento de um novo velho, do qual é exigido não só se manter vivo, integrado e sujeito de sua história, como, também, capacidade para se sustentar e manter a família. Isso, diante da crise socioeconômica que atinge o país, com grandes repercussões sociais, políticas e culturais, em que a fome, a miséria, o desemprego, a falta de moradias, a desigualdade social. Além disso, enfrentam as pessoas dessa faixa etária, as diversidades manifestas nas questões de gênero,

etnia, sexualidade e discriminação no acesso aos direitos sociais. Para enfrentar tudo isso, o idoso precisa ter conhecimentos, estar atualizado e informado.

Por outro lado, vive-se num país considerado a oitava economia do mundo, tendo nos avanços tecnológicos, da ciência, da medicina, o lado positivo que passa a interferir nas condições de vida, possibilitando melhoria principalmente na área de saúde, e com diagnósticos rápidos, precisos, a redução das taxas de mortalidade infantil, redução das doenças de massa, devido às campanhas preventivas e outras conquistas, reforçando o quadro contraditório brasileiro.

Velhice, Idoso, Terceira Idade: esclarecendo conceitos.

Muitos autores consideram a longevidade uma das conquistas da modernidade. Apesar disso, diversas conotações contraditórias e pejorativas são atribuídas ao homem ou a mulher que envelhece. Em decorrência, há uma grande dificuldade de aceitação da designação e de ser chamado de velho, pela grande maioria daqueles que já atingiram os sessenta anos de idade.

Com a visibilidade social da velhice, mediante principalmente, o aumento expressivo do número de pessoas idosas no total da população, diversas denominações vem sendo atribuídas, como, por exemplo, velho, idoso, terceira idade, maturidade, idade da razão e outras, com justificativas e explicações variadas.

Embora considerada, por muitos, como a conquista do século e grande conquista da humanidade, o envelhecimento populacional também se apresenta como um grande desafio para o estado, a sociedade e a própria família e a própria pessoa que envelhece.

Grande parte deste desafio está na visão da sociedade ocidental no imaginário social, onde o culto à juventude, à beleza, à força de produzir, ao ter e ao poder, encara o envelhecer com preconceito e discriminação. Mesmo com o reconhecimento de que a velhice é uma das fases da vida, o imaginário social marcado pelos estigmas da velhice é construído por aspectos negativistas relacionados a: incapacidade, feiura, precariedade, fonte de despesas, inatividade, enfermidade e proximidade da morte. Tem-se na educação permanente o grande suporte, o principal instrumento para vencer esse desafio, ao possibilitar o continuar aprendendo, a inclusão social e a construção e reconstrução da cultura e identidade dos povos.

Isto tem a ver com a percepção do que é viver dignamente na velhice, diante de tais condições e de ter atendido seus direitos, inclusive, garantidos por lei. Não basta apenas viver muitos anos e, sim, ter qualidade de vida e dignidade humana, nos longos anos vividos. O desafio está em como promover qualidade com dignidade, numa perspectiva de direitos humanos. Considera-se como grande suporte para enfrentar tal situação e

contribuir na inserção social, a educação e as possibilidades de continuar aprendendo. Nesse sentido, a política social de educação tem um papel fundamental no enfrentamento desses desafios.

A velhice não pode simplesmente ser vista e tratada, como em décadas anteriores, aonde o indivíduo ao chegar a idade da aposentadoria, por completar 30, 35, ou 40 anos de serviços, já se “auto-preparava” para esse desligamento do trabalho, bem como a família e a sociedade passavam, assim, a considerá-lo inativo. A aposentadoria era, e ainda é, considerada, por muitos, como uma vitória, uma conquista e tinha como prêmio, uma cadeira de balanço, uma rede na varanda, ou qualquer coisa que significasse “não fazer nada” para descansar dos longos anos de trabalho. Isso elevou o índice de adoecimento, a inatividade e, para alguns, proximidade com a morte.

De forma bastante direta, o pesquisador Papaléo coloca:

O envelhecimento (processo), a velhice (fase da vida) e o idoso (resultado final), constituem um conjunto cujos componentes estão intimamente relacionados. A velhice é a última fase da vida. Pode-se considerar o envelhecimento, como admitem a maioria dos biogerontologistas, como a fase de um processo contínuo que é a vida, começando esta com a concepção e terminando com a morte. (PAPALÉO, 1992, p. 10).

Pensar a velhice, num coorte geracional, faz-se necessário, além de dar um enfoque conceitual, compreender a nível sociocultural significados construídos em seu entorno de forma contextualizada. O termo velho, na sociedade capitalista, sempre trouxe conotações negativas mediante a relação com as possibilidades e habilidades de produzir. Decorrente desses aspectos surge à desvalorização, o descaso do indivíduo que atinge essa faixa etária.

Na década de 60, surge, nos movimentos sociais a tentativa de modificação da imagem negativa da velhice, procurando enfatizar a participação, para torná-lo um velho ativo. Assim, coloca Bruno (2003),

A velhice como categoria socialmente construída tem sido vista e tratada de maneira diferente, de acordo com períodos históricos e com estrutura social, cultural, econômica e política de cada povo. Essas transformações, portanto, não permitem um conceito absoluto da velhice e apontam para a possibilidade de haver sempre uma nova condição a ser construída, para se considerar essa etapa da vida do ser humano (BRUNO, 2003, p. 76).

Tem-se, ainda, grande dificuldade de concepção e compreensão do que vem a ser

a velhice, dada a própria dificuldade de contextualização e de aceitação da condição de ser velho ou velha, numa sociedade capitalista excludente, que reverencia a cultura do belo, do forte e do novo, esquecendo que a existência humana se constitui de fases indissociáveis, cujo sentido básico se estabelece e se fortalece, desde o início desse existir. Por isso é que se acredita que a pessoa envelhece desde o momento em que nasce.

Tomando os profundos estudos de Beauvoir (1970), ao falar da grande dificuldade que se tem de enfrentar essa etapa da vida, mostrando que a velhice, entre todas as realidades que nos desafiam, talvez seja aquela de que conservamos, por mais tempo, uma noção puramente abstrata. Ainda se tem grandes dificuldades em desvendar mistérios sobre essa fase da vida do ser humano e, por isso, a diversidade de interpretações e formas de compreendê-la. Como coloca Beauvoir,

[...] para que a velhice não represente uma divisória paródia de nossa existência anterior, só existe uma solução: continuar lutando por objetivos capazes de conferir um sentido as nossas existências tais como o devotamento a indivíduos, às coletividades ou coisas, o trabalho político, social, intelectual e criador. (BEAUVOIR, 1970, p. 300).

Ainda nesse mesmo texto, a autora considera que a velhice é uma fase da existência diferente da juventude e da maturidade, porém dotada de um equilíbrio próprio, deixando aberta ao indivíduo uma ampla gama de possibilidades.

A visão cronológica da idade é um demarcador para o mundo do trabalho, indicando deveres e direitos, como, por exemplo, serve de parâmetro para ser reconhecido como um cidadão ativo ou inativo, com o direito à aposentadoria. É dentro dessa lógica que o reconhecimento das idades cronológicas só tem relevância quando o quadro político-jurídico ganha precedência sobre as relações familiares e de parentesco, até determinando o entendimento da cidadania. No mundo ocidental, a idade geracional é relevante para estruturar a família e o parentesco: um pai é um pai, um irmão é um irmão, independente de sua idade cronológica ou estágio de maturidade.

A velhice vista como etapa de vida, na interpretação de outros estudiosos, demarca transformações de caráter físico e emocional, que são independentes e inerentes à vontade da vida humana. Essas mudanças, para alguns, ocorrem de forma tranquila. Mas, na maioria das pessoas, elas são envolvidas de conflitos internos, que se referem a não aceitação desta nova fase, e que é decorrente, em muitos casos, dos fatores externos que reforçam a desvalorização, impedem a acessibilidade a direitos sociais básicos até de sobrevivência, conforme visto na afirmativa de que “...a velhice é entendida por cada um como produto de uma sociedade” (LOREIRO: 1999, p.18)

Ao impor, muito cedo, um estado de velhice aos seus indivíduos, a sociedade capitalista anula homens e mulheres, que ainda detém potencial para pensar e agir, inter-

rompe sonhos e desejos a serem conquistados

É importante ter a consciência de que o envelhecimento é um processo natural e inerente a todos os seres vivos. Conforme vem sendo colocado, os indivíduos ou grupos são, ao longo do tempo, marcados pelos padrões predominantes e predeterminados, que regem a sociedade. Nos meios de comunicação como televisão, o jornais, revistas, literatura, a imagem do idoso ou da idosa é muitas vezes depreciada. Em histórias infantis, as bruxas feias e más são representadas por mulheres idosas e o homem feio que carrega um saco nas costas, que assusta crianças, é um idoso. Por estes motivos e, dentre tantos outros, é que vai se formando, desde cedo, o imaginário de que não é bom envelhecer..

A amplitude dos aspectos relacionados à velhice se explica pelo fato de ser esta uma fase da vida condicionada tanto por fatores individuais, como sociais e, ainda, pelo pressuposto de que nenhum indivíduo passa, por esta fase da vida, de forma igual a outro, pois variam os determinantes no seu processo. E isso mostra a complexidade do tema em questão, já que prescreve a velhice não apenas como resultante de fatores biológicos, mas, sobretudo, das determinações sociais, psicológicos

Numa visão voltada para as condições sociais na diversidade, é importante trazer as colocações de Faleiros (2004), grande estudioso brasileiro das questões do envelhecimento humano, conforme coloca:

O envelhecimento individual se refere à diversidade e a heterogeneidade de trajetórias em que vivem as pessoas ao longo do tempo, dependendo não só de sua autonomia pessoal, mas da qualidade de vida de que dispõem em função das relações que se estruturam ao longo da existência (FALEIROS, 2004, p. 15).

As perdas relacionadas à vontade e ao gosto pela vida, é como um chamamento a retomada de papéis cotidianos. O que quer dizer, não basta querer envelhecer e, sim, também querer viver com a idade da velhice. Logo, é realmente uma situação complexa e desafiadora, a questão social que norteia o envelhecimento, que mesmo se referindo a uma faixa etária, têm as especificidades marcadas pela situação de classe social, condições socioeconômicas, cultura, num determinado espaço sócio-estrutural.

No que se refere ao aspecto cronológico e a designação de quem é o idoso, inicialmente é importante ressaltar que a Organização Mundial de Saúde (OMS) demarca 65 anos para os países desenvolvidos e, 60 anos, para definir quem é idoso nos países em vias de desenvolvimento, idade que é utilizada pela maioria dos países. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto do Idoso/2003, no caso do Brasil, também adotam essa mesma classificação.

No nível da organização sócio-jurídica, se referindo ao caso brasileiro, o Estado passa a definir, com base na idade e sexo, períodos de escolarização; se masculino, tam-

bém a participação no serviço militar; a forma de casamento; o momento de entrada e saída no mercado de trabalho; entre outros. É esse critério cronológico que é adotado na maioria das instituições, que prestam serviços a pessoa idosa. Também, o critério cronológico é adotado em muitos estudos científicos, segundo Papaléo (2002), devido à dificuldade, ainda para definir a idade biológica, pois há controvérsias sobre o início do processo de envelhecimento humano.

A chamada idade social é definida pela avaliação da capacidade de adequação do indivíduo ao desempenho de papéis e comportamentos esperados de uma pessoa, em determinada idade, em uma dada sociedade. Desta forma, coloca Papaléo, referindo-se à situação brasileira: [...] a política de desenvolvimento que predomina nas sociedades industrializadas tem interesse de investir nos mais jovens, que podem lhes dar maior retorno em anos de vida produtiva (Op. cit., p. 10).

Neste sentido, como categoria social, o idoso passa a insurgir no contexto, considerando-se como um peso. Numa visão meramente econômica, a velhice é considerada como a etapa da vida em que só se consome. Em decorrência do crescimento populacional, com ênfase na elevação dessa faixa etária, a politização do assunto vem avançando paulatinamente, bem como as conquistas sociais.

O medo do avanço da idade pode ser encontrado, além de em outros fatores, na incerteza que se tem no porvir e na tão indesejada dependência, seja ela, econômica, sócio-afetiva ou física, que, geralmente, acompanham o processo de envelhecimento. Por isso vive o presente, sem muito pensar no futuro. É a vivência de perdas e de incertezas, por serem levados a só enxergar cada minuto vivido como significado de proximidade da morte, se caracterizando assim, numa fase de muita angústia, tornando-o mais vulnerável.

Já o termo “Terceira Idade”, surge na França, no final dos anos 60 vinculado ao novo tempo do lazer e não mais associado à doença, decadência, como antes. Procura enfatizar uma nova divisão etária, um intervalo no curso da vida, tendo a conotação de realização pessoal, na universalização da aposentadoria, formando assim, uma categoria social – os aposentados e aposentadas, dentro do sistema capitalista, uma característica da sociedade moderna. Conforme reforça Debert (1996), esse aspecto é de grande interesse do capitalismo, mostrando que essa categoria tem um forte componente para consumidor, por possuir renda fixa, detalhando sobre esse ponto na colocação:

A representação da velhice como processo contínuo de perdas – em que os indivíduos ficariam relegados a uma situação de abandono, de desprezo de ausência de papéis sociais – acompanha o processo de socialização da gestão da velhice. Essa representação é responsável por uma série de estereótipos negativos em relação aos velhos, mas, é, também, um elemento fundamental para legitimação de um conjunto de direitos sociais que levaram, por exem-

plo, a universalização da aposentadoria (DEBERT, 1996, p. 35).

Foi a partir de estudiosos franceses que o termo surge, e que objetivaram romper com expressões degradativas de velho, visando a uma conotação mais positiva para essa fase da vida, e alguns autores brasileiros têm trabalhado com a denominação terceira idade, para designar um modo de envelhecer, dentro de significados do século XX, a exemplo de DEBRET, 1996; NERI, 1999 PEIXOTO, 2000; PAZ, 2001, FERRINO, 2005.

A preocupação com terminologia é como uma tentativa de modificação quanto à representação da velhice negativa, por um discurso positivo que represente a forma de viver na sociedade.

Portanto, a terminologia “terceira idade”, que surge na França em 1968, procura, dentro da visão cronológica que o caracteriza, não focar apenas a aposentadoria no conjunto das transformações ocorridas na sociedade. Na sociedade brasileira, embora em relação aos idosos, as mudanças venham a ocorrer um pouco mais tardiamente, segue também a mesma postura acima referida. Envolve as representações sociais como uma construção carregada de um conjunto de novos discursos e novas práticas. De um lado permanece a solidão, marginalidade, e, do outro, o surgimento de um mercado de consumo voltado para essa faixa etária, bastante divulgado na mídia tanto a nível mundial, como nacional e local. . A partir da construção da categoria terceira idade, vai se dando a desconstrução do que o velho significa, no sentido pejorativo, e com este novo conceito, passa a demarcar o início de uma linha divisória entre os mais velhos (MERCADANTE, 2003).

No compreender de Brito da Motta, (1996) a longevidade nesse sentido leva,

[...] ao reconhecimento de que estão aí, agora, duas classes de idosos, os “mais jovens” e os “muito velhos”, e é preciso diferenciá-los principalmente para o mercado. Terceira Idade identifica novos modos de vida de uma geração de mais idade, porém ativa, informal, livre e “leve”. Instituí, enfim um eufemismo para não se falar da velhice e seus signos. (BRITO DA MOTTA, 1996, p. 3)

A mesma autora ainda comenta que, no que se refere às imagens do velho jovem, o termo terceira idade, ganhou aceitação quase que universal, e o entusiasmo e a satisfação dos idosos. Porém, não há inscrição ainda no dicionário e, sim, permanece o termo idoso, como um adjetivo (BRITO DE MOTTA, 1999, p. 256).

Outra maneira de referenciar o envelhecimento e as questões da idade, encontrada em alguns autores, aponta para o envelhecimento intelectual e envelhecimento social. Detalhando sobre essas modalidades explica que o envelhecimento intelectual, também designado de psicológico, não tem idade definida para acontecer, está relacionado com as mudanças temporais e adaptações às constantes transformações, con-

forme as características de cada indivíduo, e traduzida por alterações cognitivas, percebidas nas ações e comportamentos. No que diz respeito ao envelhecimento social está relacionado com as alterações dos papéis sociais desempenhados por cada indivíduo, nos espaços familiar, de trabalho e na sociedade e tem uma vinculação com a idade. No mundo ocidental, cada fase da vida (criança, adolescente, adulto, idoso) está estabelecida por um conjunto de regras normatizadas, que definem o comportamento ou comportamentos e ações esperado.

Numa outra perspectiva, mostra Debert (2004, p. 93), que novos recortes na idade são feitos sobre o envelhecimento, que englobam a categoria “velhos” assim propostos: Pré-idoso – (55 a 64 anos); jovem idoso – (65 a 74 anos); Idosos – acima de 75 anos; Idosos mais idosos – com mais de 85 anos.

Conforme visto, na discussão dos conceitos acima, apoiada nos diversos autores, as terminologias que vem sendo utilizadas para identificar a pessoa nesta faixa etária, além da questão semântica, transportam também conotações sociológicas, políticas, jurídicas, culturais, econômicas.

Toda essa discussão, serviu para clarear a compreensão não só em nível da terminologia, mas de nuances e peculiaridades dessa faixa etária de forma contextualizada. O conceito de envelhecimento ativo pressupõe a independência como principal marcador. A capacidade funcional surge, portanto, como um novo paradigma de saúde, como, também, o envelhecimento ativo se constitui no paradigma orientador do Plano Internacional para o Envelhecimento.

As Política Sociais e a inclusão social da pessoa idosa

Ao refletir sobre a política social, implica recorrer ao conceito de necessidades humanas, que são consideradas também por muitos autores como direitos sociais, os quais lhes servem de fundamentos. Na visão de Pereira (2002), os direitos sociais são de natureza coletiva e estão vinculados ao conceito de necessidades, ligados por sua vez, aos princípios de justiça social. São esses direitos (necessidades humanas e sociais) que dão sustentação a formulação de políticas públicas, por parte dos setores intelectuais não conservadores (PEREIRA, 2002, p. 38).

Embora bastante complexas, são as necessidades humanas que fornecem as bases para a qualidade de vida. E estas não podem ser vistas de forma isolada e, sim, como um sistema inter-relacionado numa perspectiva de satisfazer com simultaneidade, complementaridade e equilíbrio, o ser humano.

Nesses aspectos é que o conceito de política tem importância para o entendimento de como se dá a construção no contexto das relações entre o Estado e a sociedade, e compreender a política social de educação como categoria de mediação, voltada para a ter-

ceira idade na perspectiva de qualidade de vida. Nesse caminhar, as necessidades como direitos humanos, são vistas por Sullivan, que coloca:

[...] A vida mais plena possível é aquela em que existe a noção das necessidades humanas e que respeita a diferenciação, a subjetividade e a comunhão, tanto interior da comunidade humana quanto, de forma mais ampla na própria vida na terra e no universo (SULLIVAN, 2004, p. 343).

Alguns autores classificam as necessidades humanas em: existenciais (ser, ter, fazer e interagir) e as necessidades humanas de subsistência (proteção, afeto, compreensão, participação, liberdade, identidade) (MAX-NEEF e HOPENHAGEN, 1989).

Considera-se a política social como instrumento de concretização de direitos de cidadania, os quais são também conquistas das lutas sociais e dos avanços democráticos. Neste pensamento, os direitos sociais são de natureza coletiva, estão vinculados ao conceito de necessidades, ligados aos princípios de justiça social. As atuais mudanças científicas, tecnológicas, econômicas e ideológicas têm resultado em consideráveis conquistas sociais, interferindo em muitas situações.

No contexto brasileiro a política social é percebida como instrumento de concretização de direitos de cidadania, tal como previam valores e instituições, instituídos no final do século XIX e consolidados entre os anos 40 e 70 do século XX, mas que, desde 1980, está sofrendo ataques frontais à sua realização. Isto se deve, segundo a autora, às “recentes mudanças científicas, tecnológicas e econômicas, e sua capturação pela ideologia neoliberal têm abalado, quando não desmantelado, um conjunto de conquistas sociais que constituía valioso legado de seculares lutas democráticas” (PEREIRA, 2002, p. 29).

Acompanhando a maneira de refletir sobre as políticas públicas brasileiras, mesmo entendendo que cada localidade tem suas peculiaridades, pode-se afirmar que são perceptíveis as fragilidades das mesmas, estampadas no atendimento das necessidades e direitos sociais de grande parte da população, muito embora não deixando de ressaltar os avanços ocorridos nas últimas décadas do século XX, inclusive, direcionados à pessoa idosa.

São pontos que levam a um repensar da educação desde a sua estrutura, como funciona na prática, a que orientação segue, como preocupações de fundo epistemológico, político, social, cultural, numa perspectiva de futuro para o ser humano em sociedade.

Entender a educação envolve uma relação dialética, cuja participação dos educando e dos educadores deve ser de extrema proximidade, vista num grande cenário que é a sociedade, regida por sistemas e regras econômicos, políticos e culturais, definidores das formas de convivência (FREIRE, 1996).

Grandes esforços, em termos mundiais, tentam discutir os diversos enfoques que ainda se manejam na Educação. Alguns a enxergam como um direito humano inalienável, outros pretendem que sirva para otimizar o desenvolvimento econômico e há aqueles,

que a entendem como luta política pelo poder e pela hegemonia de determinado grupo social. Tudo isto revela a frágil dimensão epistemológica alcançada pela Educação no seu desenvolvimento histórico e protagonismo cultural.

Desse modo, tem-se a convicção de que é necessário aproximar os problemas de estrutura e funcionamento da educação, em suas diversas modalidades, à discussão epistemológica, às novas perspectivas das dimensões da cultura e ao sentido que é dado à identidade cultural na diversidade como uma necessidade imperativa de evitar a fragmentação e conseguir a identidade e a autenticidade, tão importante para o reconhecimento dos seres humanos, num sentido do subjetivo, considerado também num sentido coletivo.

Por outro lado, deve-se considerar que se vive em um mundo cuja dinâmica tem sido o acelerado desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com avanços extraordinários e, conseqüentemente, têm alterado muitas das formas de viver, ampliando as atividades dos seres humanos e propiciando novos ritmos e novos rumos, até a criação de uma sociedade do lazer. Tudo isto traz novos desafios para a educação e para a vida humana, na conexão com o meio, traz uma inquietação e uma certeza. Reforça-se, assim, a importância de pensar na educação, a nível também epistemológico de forma crítica, observando as prioridades e as nuances das mudanças visualizando, as relações entre as pessoas, a educação e a sociedade.

As transformações, as mudanças da vida urbana que vêm ocorrendo nos últimos tempos, decorrentes, inclusive, do desenvolvimento industrial e tecnológico, despontam no surgimento de novas necessidades para a sobrevivência do ser humano. O reconhecimento dos direitos humanos aponta para outra necessidade que é a de formulação de políticas públicas, que possam atender às carências sociais, que são demandadas no processo de desenvolvimento urbano e no convívio em sociedade.

O crescimento dos direitos sociais está diretamente relacionado à transformação da sociedade, uma vez que as inovações técnicas e o progresso econômico fazem surgir novas necessidades sociais. Com isso, os direitos do homem, principalmente quanto aos direitos sociais, sofrem de grande defasagem entre a norma e a sua efetiva aplicação, que deverá ser quantificada e reduzida pelos sociólogos do direito. Ainda, deve haver empenho das forças políticas para a superação desse problema.

Essa é uma das grandes preocupações, ao se discutir os direitos da pessoa idosa como de um cidadão, uma vez que se percebem grandes conquistas de espaços e de perspectivas de melhoria da qualidade de vida assegurada por lei (plano teórico), mas que, na prática do dia a dia, deixa muito a desejar.

Na compreensão de Bobbio (1997), é no ordenamento de acesso, através do “ter direito” e o libertar com o “direito adquirido”, que a educação, no desdobramento da aquisição do saber, do conhecimento, se constitui na maior e única arma que propicia a liberdade ao homem em sociedade.

Nesse contexto, se discute a ideia de cidadania e sua relação com diversos fenô-

menos contemporâneos, que estão redefinindo os alcances e limites da participação, tal como foram vividos pelas sociedades modernas, até agora.

Bobbio, explica sobre o direito do homem como um fenômeno social, dentro de vários pontos de vista, filosófico, jurídico, econômico, sociológico coloca,

Mostra que essa proliferação ocorre de três modos: a) porque aumentaram a quantidade de bens considerados merecedores de tutela; b) porque foi estendida a titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem; c) porque o próprio homem não é mais considerado como ente genérico, ou homem em abstrato, mas é visto na especificidade ou na concreticidade de suas diversas maneiras de ser em sociedade, como criança, velho, doente, etc. (...) É supérfluo notar que entre esses três processos, excluem relações de interdependência: o conhecimento de novo direito de (onde “de” indica o sujeito) implica quase sempre o aumento de direitos a (onde “a” indica o objeto) (BOBBIO, 1997, p. 63).

Os pontos abordados pelo grande estudioso dos direitos e da democracia são aspectos relevantes de uma sociedade de regime democrático, que levam a uma articulação maior para as condições de ter direito, respaldado legalmente. Mostra também, o autor, a vinculação entre dois pontos, justiça e validade, como requisitos que possibilitam o processo democrático. É, também neste texto, que Bobbio coloca a importante sentença: “Pode haver direito sem democracia, mas não há democracia sem direito...”

Nesse entendimento de democracia, encara as possibilidades de inclusão social, galgada pelos idosos nos espaços de aprendizagem, numa sociedade de regime democrático, no caso brasileiro, quando começam a buscar amparo e sustentação com a compreensão dos direitos, como a partir dos aspectos históricos voltados para o aprimoramento da convivência coletiva, já manifestada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (BOBBIO, 1997).

Enfocando a questão do acesso aos direitos sociais, mudanças também ocorreram no campo político. A democracia e a expansão do sistema democrático mostram as transformações na política, o reconhecimento dos direitos humanos, resultado de muitos anos de luta, como consequência do próprio desenvolvimento. E, dessas mudanças, decorrem possibilidades de maior acesso às políticas públicas. A democracia tem o grande intuito de distribuir, com igualdade, os direitos e as responsabilidades (DEMO, 1995).

A educação, como política pública dentro de um sistema democrático, deve também prezar o direito à igualdade de oportunidades, no entendimento do conceito preliminar do direito. Ou seja, direito como fato social e direito como fato histórico. Como fato social, na sua compreensão histórica, o direito se apresenta com variadas formas, refletindo aspectos inovadores nos diversos campos de interesse da sociedade, e do homem

como cidadão, no cotidiano de suas relações sociais. Recorrendo mais uma vez ao texto de Bobbio (2004), que coloca “... o grande desafio da democracia é democratizar as instituições”.

O sentido do direito à educação, na ordem constitucional de 1988, está intimamente ligado ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil, bem como com os seus objetivos, especificamente: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalidade, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem comum. A política social de educação no Brasil se constitui num dos grandes desafios à inclusão social da pessoa na velhice. Tendo como mediadora a instituição de ensino, a escola, a universidade, como instâncias organizadas e estruturadas para possibilitar uma compreensão do envelhecimento. O que vem demonstrar a necessidade da educação permanente, a busca de conhecimentos, como uma constante, e reafirma a necessidade e importância do aprender, que não tem idade, porquanto a aprendizagem se dá ao longo de toda a vida. A educação é o grande instrumento de libertação e de crescimento de todo o cidadão, independentemente da idade.

A educação, utilizando-se de mecanismos técnicos, num processo concreto e nas metas que se deseja alcançar, tem por finalidade a formação de personalidades independentes, considerando a sociedade do educando. Desta forma, tem-se a educação como um assunto social. No processo educacional não se pode isolar o educando, o educador, a instituição (escola), a sociedade (formas de governo, a cultura, espaço geográfico, sistema econômico e a família). A compreensão do conceito ampliado de educação implica em três fatores: expansão da democracia, maior domínio do meio social e a importância da comunidade (DEMO, 1995, p. 02).

A Constituição Federal do Brasil de 1988, representa um salto de qualidade em relação ao sistema constitucional anterior, sendo mais precisa em sua redação quanto ao conceito, princípios, objetivos, preceitos, organização do sistema e financiamento, introduzindo, até mesmo, instrumentos jurídicos para a sua garantia (OLIVEIRA, 1998).

Efetivamente, a CF/88, enuncia o direito à educação como um direito social (art. 6.º); especifica a competência legislativa (artigos 22, inciso XXIV e 24, inciso IX); dedica toda uma parte do Título da Ordem Social ao tema (artigos 205 a 214), definindo responsabilidades para o Estado e para a família, tratando do acesso e da qualidade, organizando o sistema educacional, vinculando o financiamento e distribuindo encargos e competências para os entes da federação (RAPOSO, 2002).

No contexto da sociedade da informação e da globalização, o traço de direito fundamental do direito à educação se acentua. Sob a perspectiva individual, potencializa-se a exigibilidade direta pelo cidadão e no plano objetivo solidifica-se o dever do Estado em promover sua efetividade. Se, no plano subjetivo, se resguarda o desenvolvimento da personalidade humana e mesmo a qualificação profissional, no plano objetivo, o direito

à educação se afirma indispensável ao próprio desenvolvimento do país.

A nível democrático, como prevê a lei maior brasileira – a Constituição Federal de 1988 –, na relação educação e cidadania, a educação é definida como direito de todo cidadão e dever do Estado e da família, conforme consta no artigo 205. Lembrando que, desde a Constituição Brasileira de 1824, já havia a determinação de que “a instituição primária é gratuita para todos os cidadãos” e também previa a criação de “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”.

Não basta, porém, apenas a oportunidade de acesso. O que de fato interessa é a igualdade de oportunidades para a obtenção de uma formação qualificada, no caso da educação, e que garanta uma inclusão social duradoura. É a qualidade e pertinência da formação com o fortalecimento da educação pública. Em se tratando da terceira idade, a situação vai além da igualdade, pois ela é vista apenas como ausência de privilégio. Para o idoso, é preciso pensar também na equidade, ou seja, é um conceito que reconhece as diferenças, e partindo dessa compreensão, como os direitos de cada um podem ser efetivados. Também a equidade é um conceito que reconhece diferentes processos de socialização. Na proximidade com o conceito de equidade estão as ações afirmativas, ou seja, o conjunto de políticas públicas, que visam corrigir os efeitos das desigualdades sociais.

Também se comunga com o pensamento de que as riquezas econômicas e culturais em todas as partes do mundo dependem do valor que é dado à educação. A educação pública representa, pois, a única possibilidade de acesso e de formação qualificada na inclusão social de milhões de brasileiros.

Na dimensão social, a perspectiva implica destacar a estreita ligação entre implantação de um sistema educacional, as práticas de educação e sua relação com o Estado, o estágio de desenvolvimento econômico e suas condições sociais. Esses aspectos têm peso na adoção do conceito de ensino superior, intimamente relacionado com as estruturas básicas desenvolvidas em cada país. Significa dizer que cada sociedade precisa enfrentar o conflito quanto à decisão de considerar o princípio de educação integral ou sublinhar a sua função de qualificação econômica, ressaltando-se as implicações e os custos advindos de se adotar uma perspectiva em detrimento de outra.

Tratando sobre o assunto, com grande maestria, Freire mostra a importância de considerar o cotidiano, a vocação do sujeito e o meio em que ele o vive, para que o processo educativo flua, chamando tudo isso de ideias-força.

Ainda, no entendimento desse grande estudioso e pesquisador das questões educacionais, outras ideias, bastante importantes e que representam a força da educação por ele são abordadas,

[...] A educação tem que permitir ao homem chegar a ser sujeito em seu conteúdo, seus programas em seus métodos... Se que- res que o homem atue e seja reconhecido como sujeito; Se que-

rem que tome consciência de seu poder de transformar a natureza e que responda aos desafios que está lhe propõe. Se queres que o homem se relacione com os outros homens e com Deus – com a relação de reciprocidade; Se queres que através dos seus atos seja criador de cultura; Se pretendemos, sinceramente que se insira no processo histórico;... É importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica e uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue... (FREIRE, 1980, p. 36)

Neste sentido, o autor vem mostrar que o homem não pode participar ativamente de um processo onde ele faz parte da realidade e ajudar nas transformações dessa realidade, sem estar consciente. A possibilidade de tomar consciência da realidade, através da educação é que lhe dá condições para fazer parte, com liberdade, de estar construindo a sua história na sociedade. “O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade de sua própria capacidade para transformá-la” (op. cit).

No que se refere à realidade brasileira, enfrenta-se, ainda, um elevado índice de analfabetismo, com cerca de 19% da população, conforme dados do IBGE dos últimos censos, trazendo para o centro do debate educacional a questão do ensino público igualitário que remete a questão de privilegiar todas as classes sociais e as faixas etárias. A superação de barreiras, e não a segregação e exclusão do homem que envelhece, nos dias de hoje, vem contribuir para a cristalização da cisão estrutural entre elaboração e execução da política de educação e seus princípios, inspirando-se na visão linear.

Observava-se que nos programas que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação(PDE) a exemplo do Programa Brasil Alfabetizado, só atinge os municípios que têm taxas de analfabetismo superior a 35%. O público-alvo é composto de jovens e adultos de 15 a 29 anos. Foi dentro desse programa, que já tinha público definido, inclusive por idade, que os idosos foram sendo excluídos. Essa abertura se deu a partir de 2007.

No estado de Sergipe, num desdobramento do programa Brasil Alfabetizado, a exemplo de outros estados foi, segundo informações da Secretaria de Estado da Educação, criado o Programa Sergipe Alfabetizado, destinado a 120 mil jovens e adultos – EJA. Informaram, também, que nos anos de 2007 e 2008 foram alfabetizadas 25.945 pessoas, sendo 2.360 com idade acima de 60 anos, em 33 municípios. Havendo 40 mil a serem alfabetizados em 2008 – 2009.

Também chama à atenção que, mesmo os direitos de cidadania, contidos nos direitos fundamentais ditos garantidos por lei, na prática, necessitam ser conquistados, do contrário, não se realizam e nem satisfazem os ideais da democracia.

Também, se comunga com o pensamento de que a riqueza econômica e cultural, em todas as partes do mundo, depende do valor que é dado à educação e que o ensino

público representa, pois, a possibilidade de acesso e de formação qualificada na inclusão social de milhões de brasileiros. É o ordenamento de acesso, através do “ter direito” e o libertar com o “direito adquirido”, que é a educação, o saber, o conhecimento, maior e única arma que propicia a liberdade ao homem em sociedade. E é através da conquista desses direitos que a inclusão social acontece.

Muito embora, o que vem a ser a inclusão tem sido de difícil entendimento e tem necessitado de maior clareza. A inclusão é sempre vista na relação com o seu oposto – a exclusão. Os autores, ao se deterem para explicar sobre o assunto, se reportam a um movimento contínuo e relacionado com cultura, políticas e práticas (SANTOS, 2006).

A exclusão, num contexto social tem conotação de afastamento do processo e, portanto, refere-se ao indivíduo em condições de desigualdade, de injustiça social, em comparação com outros que estão incluídos na mesma sociedade. Desta forma, o processo de inclusão ou exclusão, na visualização política com o papel do Estado, estaria na criação ou não de possibilidades para os indivíduos, através dos mecanismos que são utilizados, e para que se detecte uma ou outra situação. Para alguns autores, inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, um não podendo existir sem o outro (BOTH, 2000; SANTOS e PAULINO, 2006).

Na perspectiva do Estado democrático e de uma sociedade igualitária, com a Constituição Federal de 1988, no caso brasileiro, percebe-se uma movimentação para a formulação de políticas sociais inclusivas, que tem como objetivos democratizar o acesso da população aos equipamentos e serviços sociais (saúde, educação, trabalho, habitação).

Retomando a questão do direito e cidadania relacionada à pessoa idosa, o acesso ao aprender como direito, possibilita não só a perspectiva de inclusão social, no sentido de estar inserido no contexto, mas, ressalta uma possibilidade de qualidade. Inclusão na educação seria o redimensionamento do processo educacional, envolvendo somente aspectos curriculares, adaptação dos espaços, nova configuração do ser aprendiz, na relação com o ser responsável pelo ensino.

A luta é por direito à escolarização universal e gratuita, vindo a se tornar obrigatória e que deve ser estendida para todos. No caso brasileiro, com a Constituição Federal de 1988, passou a educação a ser um direito de todos e um dever do Estado. Sendo esse direito social respeitado e atendido, a cidadania começa a transparecer.

As possibilidades da inclusão social, galgada pelos idosos nos espaços de aprendizagem, numa sociedade de regime democrático, no caso brasileiro, começam a buscar amparo e sustentação em estudiosos e filósofos da estirpe de Norberto Bobbio, que nos seus escritos mostra a preocupação com a compreensão dos direitos humanos a partir dos aspectos históricos, voltados para o aprimoramento da convivência coletiva, já tão bem manifestada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Também, através da obra do referido autor, citado acima, mostra um outro eixo relevante, que é o olhar voltado para os novos sujeitos emergentes na sociedade atual, como o idoso, a

mulher, o deficiente e outros, nessa era dos direitos sociais, dentre outros aspectos igualmente importantes.

A dignidade da pessoa humana e o exercício da cidadania são considerados princípios fundamentais da Carta Magna Brasileira/88, e que se espelham na Declaração Universal dos Direitos Humanos citada acima.

O sentido de ter o direito, de continuar aprendendo, independente da idade, como perspectiva de desenvolvimento e envelhecimento saudável, no momento em que é celebrada a longevidade do ser humano, neste novo século, com os avanços tecnológicos, com a engenharia social e educacional, traz à tona algumas questões. Uma delas está vinculada a estabelecer uma relação entre os aspectos conceituais da educação e da política de educação, na perspectiva do atendimento ao direito de aprender. Questionou-se, também, a universidade e o seu papel social, num sistema sociopolítico neoliberal. Bem como, o envelhecimento humano, numa visão gerontológica, que mostra a influência dos diversos fatores no processo do envelhecimento.

Sendo, as políticas públicas, estratégias políticas e sociais formuladas para o atendimento das demandas, elas também carregam incrementos paradigmáticos correspondentes aos seus formuladores. Por outro lado, entende-se que no envolvimento de todos os aspectos referidos, não se pode perder de vista, ao pensar sobre as políticas sociais destinadas a atender os direitos da pessoa idosa dentro de que prega o regime democrático brasileiro, o respeito aos direitos de cidadania, independente da idade.

A nível mundial, o início das preocupações oficiais com o envelhecimento é detectado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de Genebra, em 1948, que defende o acesso universal de todos os indivíduos aos seus direitos e liberdade, sem distinção de raça, credo, idade, sexo, dentre outras.

Todavia, o reforço maior para que passasse a entrar, com mais força, no palco das discussões e propostas políticas foi o aumento expressivo no número de pessoas idosas no conjunto da população, passando a fazer parte na década de 1970 da agenda das políticas públicas. Desta forma, através do Conselho Econômico e Social, publicou-se a resolução 32/132, que propunha aos países membros a convocação de uma Assembleia Mundial sobre Envelhecimento, convocação essa que aconteceu na ONU, durante a 33^a sessão.

No ano de 1982, considerado o marco histórico de debate internacional, ocorreu a Primeira Assembleia Mundial sobre Envelhecimento Humano e que foi realizada em Viena, na Austrália, cujo objetivo era discutir o tema do envelhecimento visando a elaboração de estratégia de ação internacional. As discussões se estruturaram em torno dos assuntos: educação, saúde e nutrição, trabalho, bem-estar social, moradia e meio ambiente, seguridade social e proteção ao consumidor de idade avançada (CAMARANO e PASINATO, 2004).

Como resultado das discussões em Viena, tem-se o primeiro Plano Internacional de Ação sobre Envelhecimento, composto por sessenta e seis recomendações, com objetivos de:

- 1 – fomentar a compreensão nacional e internacional das conseqüências econômicas, sociais e culturais do envelhecimento populacional no processo de desenvolvimento;
- 2 – promover a compreensão nacional e internacional das questões humanitárias e de desenvolvimento relacionadas com o envelhecimento;
- 3 – propor e estimular políticas e programas destinados a garantir a segurança social e econômica das pessoas idosas, bem como lhes dar oportunidades de contribuir com o desenvolvimento e compartilhar seus benefícios;
- 4 – apresentar alternativas e opções de políticas compatíveis com os valores e metas nacionais, bem como com os princípios reconhecidos internacionalmente a respeito do envelhecimento populacional e as necessidades das próprias pessoas idosas;
- 5 – estimular o desenvolvimento de propostas de ensino, capacitação de recursos humanos, adequados para lidar com o envelhecimento da população mundial e fomentar o intercâmbio internacional de atitudes e conhecimentos nesta esfera.

Na opinião de Camarano (2004), como um dos grandes resultados positivos do referido Plano de Ação, houve a inserção do envelhecimento nas discussões internacionais e o despertar de interesses e compromisso dos estados nacionais, em desenvolver políticas públicas voltadas para a pessoa idosa.

Desta forma, os cinco pontos listados no plano demonstram aspectos que focalizam os diversos aspectos da vida e dos espaços sociais. Porém, a forma de abordá-los, a nível de direcionamentos, se prende aos paradigmas hegemônicos e as perspectivas de uma velhice dependente e tendente a relacioná-la com as doenças.

Mas não se deve deixar de reforçar a sua importância, até porque, mesmo com um enfoque econômico maior, não conseguiu emperrar o processo, levando a ONU a tomar outras atitudes e apontar outros princípios, numa perspectiva de direitos sociais.

Dentre os novos princípios da ONU, nos trabalhos de educação com idosos, três chamam a atenção: participação, vista como oportunidade de se fazer presente e ativo na sociedade; a dignidade, que está bem relacionada com o respeito aos direitos de cidadania; e realização pessoal, mediante a criação de oportunidades para o idoso realizar sonhos que tiveram que ser adormecidos, e/ou adiados ao longo da vida, devido às impossibilidades sociais.

Ainda nesse percurso, dez anos após a realização da primeira Assembléia Mundial sobre Envelhecimento, a ONU proclamou em 1992 que o Ano Internacional da Pessoa Idosa, seria 1999, com o lema “uma sociedade para todas as idades”.

Numa sequencia histórica de acontecimentos importantes, em 2002 foi realizada a II Assembleia Mundial sobre Envelhecimento, desta feita em Madri/Espanha, dando maior atenção à realidade das sociedades periféricas e reconhecendo que o envelhecimento populacional é uma realidade mundial.

A referida assembleia contou com a participação de 150 países e teve como objetivo responder aos desafios do envelhecimento das populações no século XXI. Desta reunião

foram formuladas 130 recomendações, distribuídas em três grandes eixos: o primeiro, pessoas idosas e o desenvolvimento, que recomenda a incorporação do envelhecimento no planejamento de todas as políticas setoriais e promoção de oportunidades; o segundo eixo denominado saúde e bem-estar físico e mental na velhice; e, o terceiro, a criação de ambiente propício e favorável que possibilite a inclusão social da pessoa idosa, e que prevê o diálogo intergeracional, acesso a serviços e bens sociais, meios de transporte e moradia adequados às condições da velhice (PESSOA, 2009, p. 136).

Durante o mesmo evento foram apresentados dois documentos: o da OMS, “envelhecimento ativo” que representou um marco político na saúde; e o outro da Organização Internacional do Trabalho – OIT, intitulado “uma sociedade pra uma população que envelhece: o desafio do emprego e proteção social”.

Vários outros eventos de nível internacional continuam acontecendo, entre eles, foi implantado o Ciclo de Diálogos 2020, com a participação de pesquisadores cientistas, estudiosos das diversas áreas, a sociedade civil e representantes dos governos. Ancorados nesses documentos, vários países passam a estabelecer estratégias e ações específicas sobre o envelhecimento nas diversas regiões do mundo.

Na América Latina, o Brasil destaca-se, ainda na década de 1990, com a instituição de uma legislação específica, a Política Nacional do Idoso, Lei nº 8.842/1994 (PNI), que tem como um de seus propósitos o de reforçar o cumprimento do que determina a Constituição Federal/1988.

Importante lembrar, nesse percurso, a retomada de mobilização da sociedade civil, a partir de meados da década de 1970, período que se reiniciam as lutas pela democracia, e que resultam na elaboração e promulgação da Carta Magna de 1988, a qual tem sido um dos grandes e principais suportes como instrumento de proteção social à pessoa idosa e demais segmentos etários. Desde o Título I – Princípios Fundamentais da Defesa da Cidadania e a Dignidade da Pessoa Humana, conforme consta no art. 1º, II e III. Também incluído como um dos objetivos fundamentais, no art. 3º, IV, “... promover o bem de todos, sem preconceitos de origem raça, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Também, com relação aos direitos sociais, estão expressas no art. 6º da CF/88, “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. São direitos que ainda, e infelizmente, distantes de serem alcançados não só pelos idosos, mas pela maioria da população brasileira.

A referida PNI visa “assegurar os direitos sociais do idoso criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade”, consequentemente assegurando o direito de exercer sua cidadania. A centralidade, os princípios e diretrizes da PNI, no art. 3º, apontam:

- I – a família, a sociedade e o Estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos da cidadania, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem estar e o direito à vida;
- II – o processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral, devendo ser objeto de conhecimento e informação para todos;
- III – o idoso não deve sofrer discriminação de qualquer natureza;
- IV – o idoso deve ser o principal agente e o destinatário das transformações a serem efetivadas através desta política;
- V – as diferenças econômicas, sociais, regionais e, particularmente, as contradições entre o meio rural e o urbano do Brasil deverão ser observadas pelos poderes públicos e pela sociedade em geral, na aplicação desta Lei.

No que diz respeito às diretrizes, consta no art. 4º, I, entre os demais, “viabilização de formas alternativas de participação ocupação e convívio do idoso, que proporcionam sua integração às demais gerações”.

E, nesse aspecto, as Universidades têm um papel importante, como também outras instituições, ao possibilitar a entrada de pessoas acima de 60 anos, através das alternativas propiciadas pelas Universidades Aberta à Terceira Idade -UNATI. Isso atendendo o que está previsto no art. 8º da PNI que coloca. “A União, por intermédio do ministério responsável pela assistência e promoção social, compete: I – coordenar as ações relativas à política nacional do idoso; II – participam na formulação, acompanhamento e avaliação da política nacional do idoso”, e que estão previstas nas implementações das ações e competências governamentais, das áreas específicas, definidas no capítulo IV, art. 10, inciso III da PNI, ficou estabelecido na área de educação:

- a) Adequar currículos, metodologias e materiais didáticos aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b) Inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis de ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) Incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- d) Desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- e) Desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso;
- f) Apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber.

Decorrente desse processo é que nasceu a discussão e formatação de uma legislação mais consolidada, que contou, ao nível do legislativo, com o apoio de um senador,

Paulo Paim. Trata-se do Estatuto do Idoso – Lei nº 10.741, assinada em 1º de outubro de 2003, que veio, conforme expresso no documento, assegurar os direitos dos idosos, como consta no início do documento, “o Presidente da República: faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a Lei nº 10.741 – Estatuto do Idoso”.

A centralidade, tanto da PNI como do Estatuto do Idoso, está na participação, no controle social, na descentralização política e administrativa, na intersetorialidade, visando a garantia de direitos fundamentais da pessoa idosa.

Nas Disposições Preliminares do Estatuto estão expressas:

Art. 1º É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

Art. 2º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à convivência familiar e comunitária.

No Art. 4º, reforçando aos artigos anteriores da mesma lei coloca: “Nenhum idoso será objeto de qualquer tipo de negligência, discriminação”. São enfaticamente reforçados nos direitos fundamentais, expressos no art. 8º: “O envelhecimento é um direito personalíssimo e a sua proteção um direito social, nos termos desta Lei e da legislação vigente”.

E a garantia do direito do cidadão envelhecer está prescrita no art. 9º: “É obrigação do Estado garantir à pessoa idosa a proteção à vida e à saúde, mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitam um envelhecimento saudável e em condições de dignidade”.

Esses aspectos ainda aclamados e reforçados no art. 10: “É obrigação do Estado, da sociedade assegurar à pessoa idosa a liberdade, o respeito e a dignidade como pessoa humana e sujeito de direitos civis, políticos, individuais e sociais, garantidos na constituição e nas leis”.

No que diz respeito mais diretamente à educação, destaca o Estatuto do Idoso, determinação quanto ao nível das ações específicas para os direitos sociais.

Assim, no capítulo V, intitulado “Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer”, consta no artigo 20: O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade. E no art. 21, fica designado que: “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”.

A relação da educação permanente está diretamente vinculada com a possibilidade de permanência e/ou inserção no mercado de trabalho, pela necessidade de atualização de conhecimentos numa sociedade onde os saberes se avolumam e se multiplicam, num curto espaço de tempo.

Conforme foi visto, nesse breve percurso, o final do século XX, mais especificamente a década de 90, pode ser considerada como o período de grandes avanços, especialmente científico e educacionais, nas questões do envelhecimento, no caso brasileiro. São criados e ampliados os espaços para que a população idosa possa participar ativamente de algumas decisões políticas.

Por dentro das universidades públicas e, posteriormente, também com participação das instituições de ensino superior de nível privado, iniciados na década de 80, e que tomam novos rumos na década de noventa e uma preocupação de alguns grupos, em cada IES, começam a estruturar projetos de extensão e de pesquisas voltados para a população idosa, que cresce assustadoramente. Posteriormente, na perspectiva do que consta na Política Nacional do Idoso, Lei nº 8.842/1996, reafirmado no Capítulo V, artigo 25, do Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/2003.

A inclusão por meio do direito à educação é resguardada pela Constituição Federal/1988, lei máxima do país, pela Política Nacional de Educação, independente de gênero, etnia, idade ou classe social e é dito ser direito de todos e dever do Estado. Todavia, o acesso e a oportunidade para usufruir desse direito não têm sido garantidos para uma boa parte da população brasileira, mesmo aqueles, na chamada idade escolar. E, por isso, grande parte da população chega à idade adulta e à velhice, sem ter tido essa oportunidade, contrariando a perspectiva da educação para todos. Assim, está caracterizada uma das grandes falhas da educação como política pública que é não permitir o acesso aos conhecimentos e às informações sistematizadas, o que realimenta o processo de exclusão, já que está diretamente relacionado à exclusão no acesso aos bens materiais e aos serviços.

Neste cenário, urge também, nas Universidades, mudanças nas ações para enfrentar as diversidades e atender as demandas emergentes dos segmentos vulneráveis. A Universidade não pode e nem deve ficar alheia a todas estas questões, mas, sim, deve contribuir, seja na formatação de saber, de conhecimento, também na preparação de recursos humanos e dos espaços, para lidar com esse novo fenômeno social que é o envelhecimento humano e nesse sentido, a introdução de inovações. O aprender na terceira idade se constitui em mais um dos desafios, diante das evidências apontadas relacionadas às barreiras, os obstáculos que vão tendo quer ser enfrentados, diante da rigidez da instituição universitária, presa a paradigmas ultrapassados, que se fixam nos defensores e seguidores de posturas fechadas, em nome do tradicional, não visualizando o novo, as inovações e exigências das demandas da atualidade. Os tempos mudaram, evoluíram e com eles devem também evoluir nas formas de agir, inovar nas mais diversas áreas, se quiser acompanhar essas transformações.

Como o envelhecimento da população já é uma realidade, não só no Brasil como no mundo, também estão sendo formatadas, acredita-se, as habilidades para uma futura pedagogia da aprendizagem na velhice. E que vem acontecendo a sua construção, intuitiva e paulatinamente, há cerca de duas décadas, pela entrada e permanência dos chamados aprendizes da terceira idade, através das UNATI no ensino superior.

São alternativas propositivas e inovadoras para o atendimento de segmentos vulneráveis da população, na questão da educação diante de uma perspectiva imprevisível e rápida, do envelhecimento da população brasileira. As universidades abertas dessa natureza podem ser consideradas como uma iniciativa inovadora, entendendo a inovação como atos, ações, alternativas diferenciadas, criativas e conscientes diante de situações demandadas pelo próprio dinamismo da sociedade. É inovação pedagógica, como propostas concretas criadoras na relação ensino-aprendizagem, diante de uma reflexão crítica de realidades específicas, considerando os sujeitos, visualizando os aspectos tempo e espaço de aprendizagem.

Porém, todos esses direitos sociais, mesmo resguardados por lei, não tem sido efetivados. Costuma-se ouvir, no dizer de pessoas abalizadas, que as leis brasileiras são consideradas como umas das mais bem elaboradas. Falta, no entanto, o seu cumprimento.

Na questão da educação, não basta apenas pensar em inovar o nível dos processos pedagógicos, se não houver também mudanças inclusivas e inovadas nas políticas públicas e sociais. A exemplo disso, pode-se citar a legislação sobre política nacional de educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de nº 9.394/96, que mesmo sendo sancionada após a Política Nacional do Idoso, que data de 1994, contém poucas menções relacionadas à educação para a faixa etária acima de 60 anos.

São visíveis as consequências, mediante as fragilidades das políticas públicas, para atender aos idosos. Muito mais difícil e complexa fica a situação, ao pensar em políticas sociais para atender as demandas específicas do envelhecimento humano, numa perspectiva digna de cidadania, principalmente pelos dois fatores que acompanham o fenômeno envelhecimento populacional: aumento acelerado do número de pessoas idosas e aumento da expectativa de vida.

Visualizando as diversidades, apesar de serem notórias, todas essas implicações decorrentes do envelhecimento populacional, o Estado brasileiro ainda não dedicou o tempo e a preocupação necessária para efetivar políticas sociais efetivas para esse segmento. O que se tem observado são ações solitárias, como o problema da previdência, redução dos gastos na área da saúde e a mudança na forma de tratamento das pessoas de 60 anos e mais.

Além disso, o aumento do contingente de idosos na população brasileira ocorre concomitantemente com o agravamento da questão social provocada pela política econômica atual, que vem colocando em prática um modelo de Estado mínimo. Assim, a transfiguração da questão social que se manifesta a cada etapa tem, ao discutir o processo de envelhecimento, enfoques diferenciados.

É nesse percurso que retrata, através das décadas, a situação do homem velho e da mulher velha e principalmente na relação com o papel do Estado. Se o Brasil, na sua condição de país em via de desenvolvimento, não consegue proporcionar condições dignas de vida para a grande parte de sua população, como então garantir saúde, educação, moradia, emprego e renda para um segmento em franco crescimento e com características tão específicas como os idosos? São situações que carecem de efetivas políticas públicas.

A análise dos meios, métodos e os instrumentos do aprender, através da visão dos sujeitos intentam captar as possíveis iniciativas inovadoras pedagógicas, inerentes à relação ensinar-aprender por ser complexa e decorrente da própria complexidade e especificidade do ser humano. A prática pedagógica inovadora é entendida como a construção de um novo olhar crítico, onde se possa perceber um mundo cada vez mais complexo, poder enxergar as incertezas e passar a construir novos caminhos na relação professor-aluno, com cumplicidade, cooperação, respeito às diversidades, encarando o conhecimento como uma construção social permanente.

A inovação pedagógica, nesse sentido, é vista como um processo de construção que consiste na criação de contextos de aprendizagem incomuns, relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à instância nos contextos de ensino. Assim, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos que podem extravasar o âmbito local, a inovação pedagógica parte de opções individuais e locais, podendo se constituir em estratégias de inclusão e conquista de direitos sociais da pessoa idosa.

Desta forma, aos sujeitos emergentes no novo cenário do aprender, têm imposto novas formas pedagógicas de ensinar e aprender, dentro das perspectivas de uma sociedade de direitos, seja em qualquer idade.

Espaço social do aprender no enfrentamento da Diversidade

A discussão entre ensinar e aprender, vem sendo pensada, não sendo fechada apenas numa única instituição, uma vez que a formação e mesmo, o processo educativo, acontece ao longo da vida do indivíduo, iniciando desde os primeiros anos, tendo como primeiros palcos o ambiente familiar e social.

Diante disso, vem sendo percebida a necessidade de reformular as relações de ensino-aprendizagem promovidas pela escola, o que tem estimulado os educadores a desenvolverem iniciativas pedagógicas diferenciadas. Nessa perspectiva, o grande desafio posto aos processos educativos é de superar um ordenamento linear, com fins definidos e pensar uma práxis pedagógica, enquanto forma e concretização do processo educativo (SERPA, 1987).

Assim é possível ter a compreensão da escola como uma instituição social, de

produção também cultural. A sala de aula é um espaço pedagógico complexo, cheio de contradições e a atuação do professor e dos alunos no aprender é complementado por outros espaços, também pedagógicos, que vão se tornando ambientes de produção do conhecimento existente na escola e fora dela, como, por exemplo: laboratórios, auditórios, bibliotecas, museus, centro acadêmico, etc.

Daí, reforçar que a escola, como qualquer instituição social, não pode ser pensada como se existisse autônoma e independentemente da realidade histórico-social, da qual é parte. Não pode ser pensada como se estivesse isolada do conjunto das demais práticas sociais, mesmo quando os saberes transmitidos são vagos, abstratos, assumindo a aparência de independência ante os condicionantes sociais. (DELORS – UNESCO 1999).

Ao contrário, a escola é parte integrante e inseparável do conjunto das demais instituições, que compõem a totalidade social. E, a Universidade é considerada como uma grande escola, com maior expansão social e que tem o papel de preparar e de formar os formadores. Porém, não devendo esquecer que cada instituição, entre elas a universidade, como uma grande escola, ao regular suas práticas, determina as possibilidades de ação e relações possíveis no seu interior. É dentro das universidades que se desenvolve o ensino superior, como também tem sido o lócus dos projetos de Universidade Aberta a Terceira Idade.

Sustentadas nos enfoques dos grandes postuladores das questões da educação, visualizam-se as possibilidades de propostas alternativas inovadoras, em que alunos e professores, como agentes inseridos no campo social da escola, embora tenham seus papéis delimitados pela instituição, também possibilitam entender que essas posições são cotidianamente redefinidas, em função das próprias relações estabelecidas. A educação, mesmo no espaço formal da escola, se constitui num campo de relações sociais, onde os agentes estabelecem contatos diretos, e que podem provocar novas formas de compreensão do mundo, no processo de aprendizagem.

A educação, elemento indispensável para a transmissão às novas gerações das aquisições de toda ordem da espécie humana, deve integrar-se a um projeto participativo de elaboração cultural que atinja de forma igualitária todos os segmentos sociais, constituindo-se instrumento de emancipação e transformação individual e grupal. É necessário reconhecer a individualidade de cada pessoa, pois a apropriação dos bens culturais vincula-se com o tipo de relação que o sujeito estabelece com sua atividade, num processo ativo de apreensão e compreensão do contexto, o que favorece o aparecimento de novas funções psíquicas.

Por outro lado, a cultura é produto da vida social e mediatiza os processos de individualização e socialização do homem: as formas de trabalho, os estilos de vida e, principalmente, a linguagem têm de ser incorporados ao organismo a fim de que a pessoa, produtiva e criticamente, se integre à história e à sociedade.

A educação deve ter, como finalidade essencial, o desenvolvimento da consciência

do homem, permitindo mudanças de comportamento de toda sociedade, num processo de interação participativa e dinâmica entre as pessoas, visando extirpar os descaminhos do crescimento socioeconômico e cultural.

Viver é ter condições de julgar a participação na existência e ter consciência clara das opções que se faz; é assumir a responsabilidade de ser o senhor de si próprio, efetivando deste modo, a possibilidade de existir como seres livres, possibilidade esta que se encontra em cada um na escolha de seu próprio caminho, construindo sua própria trajetória, onde o modo porque vive constrói a expressão do que é e do que o faz ser.

Considerações Finais

Refletir sobre a diversidade na perspectiva da educação, terceira idade e política social como estratégia de direito, dentro de uma sociedade democrática, pelo viés da pedagogia e de suas inovações, implica no direcionamento de alguns pontos. Um deles é a perspectiva conjuntural numa visão das condições sócio-estruturais. O outro é quanto aos componentes filosóficos, conceituais e seus aportes. E isso não tem sido uma tarefa fácil e nem poderia ser, devido, inclusive, ao próprio dinamismo da sociedade.

Pensar no inovar pedagogicamente, é buscar uma compreensão sobre o aprender na terceira idade, numa perspectiva de direito social, é procurar encontrar novos caminhos, novas estratégias que, ao considerar os espaços sociais, as relações entre os sujeitos e suas experiências, os interesses e conteúdos, os aspectos cotidianos, as novas tendências do mundo globalizado, pode, de forma diferente da tradicional, resultar em um aprender para melhor convívio na sociedade atual.

A inovação – esse é o grande desafio: possibilitar a elaboração de seus próprios saberes, conforme enfatiza Vygotsky (1988), quando mostra que as construções dos conhecimentos e dos saberes se estabelecem nas relações interpessoais e que derivam de experiências vividas na coletividade.

Hoje, há muitas possibilidades de aprendizagem na era da comunicação e informatização, com muitas alternativas no mundo virtual que podem ser utilizadas, oferecendo vantagens, ao apresentar recursos de sons e imagens mais interativos e que podem reunir maior quantidade de pessoas, em diversos espaços geográficos, e em tempo real. Pelas análises dos economistas, traz grandes vantagens em redução de recursos-custos e possibilitam a maior quantidade e diversidade de informações no mundo atual, através do sistema de rede (FERREIRA, 1999).

A velocidade e a dinâmica, cada vez maior, das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade moderna, têm sido uma das características desse novo milênio. Para Galbraith (1976), essas características denotam o que ele chama de “era da incerteza” e Drucker (1974) considera como a era de descontinuidade, ao analisar

o papel das organizações.

Todavia, são esses aspectos que dão sustentação à sociedade do conhecimento, pautada na informação, globalização e que refletem nas mudanças profundas dos valores, das crenças culturais. As implicações estão visíveis em todos os setores da vida do ser humano, e afetam, tanto numa perspectiva pública, como privada .

Nesse processo evolutivo, chegando até os dias atuais e, dentro das chamadas inovações pedagógicas, a escola vem sendo olhada e preparada para responder ao desenvolvimento do sistema capitalista, modificando suas características iniciais. Reside aí, o desafio de buscar humanizar o conceito de educação, integrando o mundo objetivo ao mundo da vida, considerando que o indivíduo não é mero reflexo do mundo do trabalho e do capital.

Nessa perspectiva, perceber um cidadão de direito e inovar, significa sair do comum, do instituído e buscar novas formas do aprender, considerando o que o cotidiano vai oferecendo, vai apontando. Porém, numa proposta coerente e consciente, numa ação-reflexão-ação, de forma dialética-crítica, cuja prática se constitui na grande fonte de inspiração nas ações inovadoras. E, diante disso, envolve e a necessidade de uma visão e de um ambiente interdisciplinar. Ou seja, a concepção de um novo lugar educativo, com a utilização, também, de novos recursos, novas tecnologias. Nesse espaço, é importante serem identificados fundamentos para a construção de um ambiente interdisciplinar de interação fértil e de fertilização da transformação do indivíduo. Deve, também, ser um lugar que ofereça orientações teóricas e práticas, para reflexões sobre o espaço e o tempo, adequados para aprender, conhecer, relacionar-se, trocar experiências, conviver em interação com o outro de forma cooperativa, e conviver consigo mesmo e com o mundo. Enfim, um ambiente de aprendizagem interdisciplinar também, que tende a romper com algumas formas de relações baseadas na hierarquia formal, que apresenta novas propostas de relacionamento, de interação e cooperação entre os indivíduos (KACAR, 2003; FREIRE, 1999).

Desse modo, o indivíduo ao ultrapassar os limites do desafio, irá sentir-se com capacidade para a realização das suas aptidões, tornar-se criativo e descobrir novas capacidades, podendo, também, haver um rompimento com o reducionismo na relação com o aprender, como mero processo racional, onde o conhecimento, geralmente, é associado a abstração e a razão.

É importante entender, nessa direção, a função do professor como organizador de contextos de aprendizagem e como agente metacognitivo, e a intervenção pedagógica, como elemento de transformação das rotinas escolares tradicionais.

Todavia não basta apenas colocar equipamentos de última geração, para considerar que os ambientes de aprendizagem foram inovados. Essas mudanças envolvem: mudança de paradigmas e um processo de ensino e aprendizagem que respeitem as diferenças entre os diversos contextos

A revolução está em retirar o poder e a autoridade do mestre transformando-o de

todo poderoso e detentor do saber, para um “educador-educando”. Que, segundo Paulo Freire, esta é a visão que deve permear todo ambiente, no modo de ver o universo, a vida e o mundo das relações sociais.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Delmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ASSIS, M. Aspectos sociais do envelhecimento. In: Saúde do idoso: a arte de cuidar. Assuero Luiz Saldanha; Célia Pereira Caldas (organizadores). Rio de Janeiro: Interciência, 2ª edição, 2004.
- BARROS, Miriam Moraes Lins de. Envelhecimento, Cultura e Transformações Sociais. In: **Tempo de envelhecer: percurso e dimensões psicossociais** (org. Lígia Py et al). 2ª ed. São Paulo, Holambra, Setembro, 2006.
- BEHRING, Elaine Rossetti, BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo, Cortez, 2007 (Biblioteca Básica de Serviço Social, V. 2).
- BEAUVOIR, S A Velhice. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- _____. **Balanco final**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.
- _____. **A idade da discrição**. São Paulo: Circulo do livro, 1968.
- BOBBIO, N. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 9ª ed., 1992.
- _____. O tempo de Memória: De senectude e outros escritos autobiográficos. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Difel, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 35/2001 e pelas de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.
- BRASIL. **Lei 10.741, de 01 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário da República Federativa do Brasil, de 03 de outubro de 2003.
- _____. **Lei 8.842, de 04 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Diário da República Federativa do Brasil, de 05 de janeiro de 1994.
- CAMARANO, A. **As Características das instituições de longa permanência para idosos**: Região Centro–Oeste. Brasília: IPEA, Presidência da República, 2008.
- _____. **Características das instituições de longa permanência para idosos**: Região Norte. Brasília: IPEA; Presidência da República, 2007.
- _____. **Mecanismo de proteção social para a população idosa brasileira**. Texto para discussão nº 1179. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.
- CARVALHO, J. A M. **O envelhecimento da população brasileira: um enfoque**

- demográfico.** São Paulo: Cadernos de Saúde Pública, v. 19 , 2004.
- DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da velhice: socialização e processo de privatização do desenvolvimento.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 2004.
- DELORS, Jacques (org.) **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez/MEC /UNESCO, 1999.
- FALEIROS, Vicente de Paula. **Natureza e Desenvolvimento das Políticas Sociais no Brasil.** In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 03. Brasília, UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada à Distância, 2000.
- FERRIGNO, J. C. **Co-educação entre gerações.** Petrópolis, RJ: Vozes, São Paulo: SESC, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 36 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **A educação na cidade.** São Paulo:Cortez Editora, 1991.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GADOTTI, Moacir. **Fórum Mundial de Educação: pró-posições para um outro mundo possível.** São Paulo: Autores Associados; Instituto Paulo Freire, 2008.
- HADDAD, Eneida Gonçalves de Macedo. Idoso. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social.** Módulo 03. Brasília, UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada à Distância, 2000
- KALACHE, A.; VERAS, R. P.; RAMOS, L. R. **O envelhecimento da população mundial: um desafio novo.** In: Revista Saúde Pública. São Paulo: 21(3) 200–210, 1987.
- LIBÂNEO, J. C. et al . **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- LOUREIRO, A M. L(org.) **O Velho e o aprendiz: o imaginário e a experiência com o AT–9.** São Paulo: Zoek, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTE. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.
- PAPALÉO, N. M.(org.) **Gerontologia.** São Paulo:Ateneu, 2000.
- _____. Estudo da velhice no Séc. XX: história, definição do campo e termos básicos. In. **Tratado de Geriatria e Gerontologia.** Rio de Janeiro, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **A crítica da razão indolente.** São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Noêmia Lima (org.) **Gerontologia: engenharia inovadora no aprendizado sobre o envelhecimento.** São Cristovão/SE: Editora UFS, 2009.
- _____. (Org.) **Gerontologia Social: a práxis no envelhecimento.** Aracaju/SE:

Gráfica Editora J. Andrade, 2005.

SILVA, Noêmia Lima. Diversidades no pensar a educação como política pública voltada para o envelhecimento humano. In.: **Gerontologia: engenharia inovadora no aprendizado sobre o envelhecimento**. SILVA, N. L. (org.) São Cristovão/SE: Editora UFS, 2009.

SILVA, Noêmia Lima; CRUZ, Maria Helena Santana; BARRETO, Liliádia da Silva (orgs). **Estudo social dos impactos das ações de proteção social básica na vida dos idosos inseridos nas atividades dos centros de convivência dos idosos**. Aracaju/SE: SEMASC, 2008.

Atividades

. Tomando por base o texto responda as seguintes questões: a) Como percebe a velhice e o envelhecimento na família? b) Já se percebeu como uma pessoa velha? Que aspectos do texto considerou mais importantes e por que?

. Considerando o texto e os filmes sugeridos, apresente uma ou mais propostas de trabalho pedagógico que possam estimular o interesse sobre o tema envelhecimento, intergeracionalidade na diversidade.

Sugestões de Filmes

1. De bem com a vida
2. O violinista que veio do mar
3. Tomates verdes fritos
4. O curioso caso de Benjamin Button

EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE E GERACIONALIDADE

**Educação de Jovens e Adultos no Plano
Nacional de Educação: Avaliação,
Desafios e Perspectivas.**

Maria Clara di Pierro

O caminho que leva à construção do novo plano plurianual de educação passa pelo diagnóstico da situação atual e por uma visão dos desafios futuros, mas exige também um olhar retrospectivo sobre o percurso de formulação e implementação do plano anterior, para avaliar o alcance das metas então fixadas e compreender os fatores que incidiram sobre os resultados alcançados. Essa revisão é especialmente necessária quando está em tela a EJA, âmbito em que é flagrante o insucesso das políticas públicas frente à meta de superação do analfabetismo, mencionada na Constituição Federal e nos compromissos assumidos pelo país em fóruns internacionais.

Um olhar retrospectivo para o PNE 200-2010

O período de 1996 a 2001, em que se desenrolou o processo de construção do PNE que resultou na Lei n. 10.172, foi marcado por controvérsias sobre a importância relativa da EJA na agenda de políticas educacionais. Quando dirigimos a atenção para as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional do período, somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade.

Iniciada em 1990 com a Conferência Mundial de Jontiem, a Década da Educação para Todos se propunha não só a assegurar que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso de ensino de qualidade, com equidade de gênero, mas também a reduzir pela metade os índices de analfabetismo e proporcionar aos jovens e adultos as oportunidades para satisfação de suas múltiplas necessidades de aprendizagem.¹ Em meados da década de 1990, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI difundiu o Relatório Jacques Delors, que reiterou ser a educação um bem coletivo, ao qual todas as pessoas deveriam ter acesso; e, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos comprometeu os países signatários da Declaração de Hamburgo com a promoção da aprendizagem ao longo da vida. Também no âmbito nacional, a Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino adequado às suas necessidades e condições de aprendizagem e estabeleceu as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda, e na provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado.

No decorrer da segunda metade da década de 1990, entretanto, o território concreto da formulação e implementação das políticas governamentais no Brasil mostrou-se bastante problemático para a EJA, especialmente quando considerada a atuação do governo federal que, historicamente, cumpre importante papel de indução de iniciativas dos estados e municípios nesse campo educativo (Beisiegel, 2003). Num contexto de

redefinição dos papéis do Estado e de contenção do gasto federal, a política educacional do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) induziu à municipalização e focalizou o investimento público no ensino fundamental de crianças e adolescentes, mediante a criação, em 1996, de fundos de financiamento em cada uma das unidades da Federação. Por força de veto presidencial à lei que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), as matrículas na EJA não puderam ser consideradas, o que restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade.

Nesse período, a relação da União com os governos subnacionais foi marcada pela centralização dos instrumentos de regulação da política de EJA, mediante a prescrição de referenciais curriculares nacionais, a uniformização de materiais didáticos e das ações de formação docente em serviço e a criação de um exame nacional de certificação de competências. De outro lado, teve continuidade o processo de desconcentração das responsabilidades pelo financiamento e provisão dos serviços educativos, observando-se nítida tendência à municipalização das matrículas na etapa do ensino fundamental. A colaboração do governo federal para a manutenção e o desenvolvimento da EJA – consubstanciada nos programas Alfabetização Solidária (PAS)² e Recomeço³ – obedeceu à diretriz da focalização, restringindo-se aos estados e municípios com maiores taxas de analfabetismo e menores índices de desenvolvimento humano, localizados no Nordeste e Norte do país.

Persistiu a histórica escassez de oportunidades de formação para os educadores da EJA e nenhuma medida de política educacional foi tomada para reverter essa situação, de modo que, no início do terceiro milênio, pouco mais de 1% dos cursos de formação docente no país oferecem habilitação específica para atuar com essa modalidade da educação básica (Di Pierro, Abbonizio & Graciano, 2004; Soares, 2010).

O discurso técnico-político que justificou a secundarização da formação dos adultos na agenda da política educacional apoiava-se no suposto caráter profilático das medidas que priorizavam a formação das novas gerações, com base no argumento propalado por organismos multilaterais de crédito e assessoramento de que os investimentos na EJA mostravam-se pouco efetivos (Torres, 2002).

O governo procurou silenciar a resistência a esse tipo de perspectiva, suspendendo em 1996 as atividades da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos criada no governo anterior, mas as vozes dissonantes encontraram outros canais de expressão nos fóruns de EJA que proliferaram nos estados a partir daquele ano (Di Pierro, 2008; Soares, 2003).

Esse foi, no campo da EJA, o contexto em que se originaram as propostas da administração federal e da sociedade civil para o PNE apresentadas ao Congresso em 1998.

As propostas para a EJA nos anteprojetos do governo e da sociedade

As duas propostas de PNE que chegaram ao Congresso não diferiram quanto às concepções de formação de pessoas jovens e adultas, não aderiam a perspectivas inovadoras, nem se alinhavam aos paradigmas da educação popular ou da educação continuada ao longo da vida. Ambos os documentos limitavam-se a desenhar estratégias de elevação das taxas de alfabetização e níveis de escolaridade da população, ocupando-se da reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência, o que os situa nos marcos da concepção compensatória da EJA.

Atendendo à Constituição e à LDBEN, que determinam que os planos plurianuais conduzam à universalização da alfabetização e do atendimento escolar, os dois documentos ofereciam metas ousadas de superação do analfabetismo absoluto e funcional.⁴ A proposta governamental visava assegurar acesso universal ao primeiro segmento do ensino fundamental a toda a população jovem e adulta, conferindo prioridade de atendimento aos grupos de idade mais jovens; o plano da II CONED ampliava essa meta para o ensino fundamental completo, também focalizando a população de 14 a 35 anos. A proposta do Executivo projetava quadruplicar a capacidade de atendimento em cursos para jovens e adultos de nível médio, enquanto a meta indicada pela II CONED era, no prazo de cinco anos, estender a todas as escolas públicas a oferta de EJA em ambas as etapas dos ensinos fundamental e médio. O governo planejava implantar cursos de ensino básico e formação profissional em todo o sistema prisional e nos estabelecimentos onde adolescentes em conflito com a lei cumprem medida socioeducativa em regime fechado, aspecto este não mencionado no documento elaborado pelas organizações da sociedade civil. O inverso ocorria quando o assunto era a educação de pessoas com deficiência, lembrado pela proposta da CONED e esquecido no documento do governo. Os dois projetos indicavam estratégias complementares como a elaboração de materiais didáticos, formação de educadores e parcerias entre o setor público e as organizações comunitárias no desenvolvimento dos programas de EJA.

A distinção mais evidente entre os dois projetos residia nos critérios e mecanismos de financiamento da EJA. O documento governamental não propunha novas fontes ou mecanismos de financiamento, recomendando que os estados e municípios financiassem a modalidade com os recursos vinculados não capturados pelo FUNDEF. Já o plano proposto pela CONED projetava um investimento crescente em EJA de 0,4% a 1% do Produto Interno Bruto (PIB), para cobrir um custo aluno-ano estimado em R\$1 mil; tais recursos seriam obtidos mediante a inserção da EJA no sistema de financiamento da educação básica, da qual foi excluída em virtude do veto presidencial à Lei n. 9.424/1996 que regulamentou o FUNDEF.

Ao longo dos dois anos em que os projetos de PNE tramitaram nas duas casas do Congresso, a EJA foi abordada em apenas uma audiência pública convocada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em junho de 1999, que também tratou da educação indígena e do ensino a distância, o que restringiu o aprofundamento de cada um dos temas. Os especialistas convidados criticaram a estratégia de campanha de alfabetização e a inclinação dos governos delegarem às organizações sociais encargos por sua manutenção e desenvolvimento, sublinhando a responsabilidade do setor público pela ampliação das oportunidades educativas com qualidade e pela inserção orgânica da modalidade ao sistema de ensino, o que exigia ampliação do financiamento. Mencionou-se que a alfabetização e o analfabetismo articulam-se às condições socioeconômicas e a outros mecanismos de inclusão e exclusão sociocultural, cuja transformação requer processos continuados de formação integrados a políticas de acesso ao trabalho e à renda. Ponderou-se que o desempenho escolar das novas gerações depende de seu ambiente de socialização primária, nas famílias e comunidades, motivo pelo qual o investimento realizado em EJA é fator de melhoria do sistema educacional em seu conjunto.

A EJA na lei que instituiu o PNE

O capítulo dedicado à EJA no PNE aprovado pelo Congresso na forma da Lei n. 10.172/2001 teceu um diagnóstico que reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia. O Plano admitia ser insuficiente apostar na dinâmica demográfica e atuar apenas junto às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos.

Nas diretrizes, o PNE aderiu à concepção de educação continuada ao longo da vida, mas priorizou a atenção ao direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito. O capítulo sobre EJA enunciou 26 metas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

Para cumprir essas metas, previa-se cooperação entre as três esferas de governo e a sociedade civil organizada, e o incremento de recursos financeiros, mas, no capítulo

sobre financiamento, prevaleceu a proposta do executivo federal de emprego prioritário na EJA dos recursos destinados ao ensino fundamental que não integravam o FUNDEF.

Embora mencionasse a necessidade de especialização do corpo docente, o Plano previu apenas que os estados mantivessem programas de formação de educadores para atuar na alfabetização e séries iniciais da EJA. Perdeu-se, assim, a oportunidade de convocar as instituições de ensino superior a considerar esse aspecto na formação inicial de professores e também a se engajar na formação continuada de docentes que atuam em projetos comunitários e nas redes públicas de ensino.

Ainda que o diagnóstico tenha reconhecido a necessidade de políticas focalizadas para reverter as desigualdades educativas observadas entre os grupos étnico-raciais e as populações rurais, o Plano não fixou estratégias ou metas específicas nessa direção.

O PNE previu um mecanismo de monitoramento periódico, mediante a divulgação e avaliação bienal dos programas de EJA pelos sistemas de ensino. Essa meta jamais foi tomada em consideração pelos governos, de modo que não há indicadores e relatórios que nos auxiliem a avaliar o grau de cumprimento do Plano.

Uma avaliação dos progressos em direção às metas do PNE para a EJA

O monitoramento dos progressos realizados em direção às metas do PNE é também, em certa medida, uma avaliação do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, já que seus dois mandatos transcorreram em oito dos dez anos de vigência da Lei n. 10.172/2001. É possível distinguir dois traços principais nas políticas de EJA do governo federal nesse período. O primeiro, essencialmente positivo e distintivo do governo anterior, foi a mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo, tanto no discurso quanto no organograma do governo e em suas ações. Embora a EJA continue a ocupar lugar secundário na agenda da política educacional do governo, houve um incremento na colaboração da União com os estados e municípios, por meio da institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático).⁵

O segundo traço dessa administração federal foi a proliferação de iniciativas de EJA geridas em diferentes instâncias de governo e previamente articuladas entre si, entre as quais: o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na

Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

É provável que as bases assentadas durante essa gestão garantam que a EJA ocupe um lugar mais relevante na agenda de políticas educacionais nos anos vindouros. Observado o comportamento dos indicadores educacionais, entretanto, constatamos que o ativismo desse governo no campo da EJA não foi capaz de reverter tendências anteriormente instaladas, de modo que nenhuma das cinco metas prioritárias do PNE relativas a esse campo educativo será alcançada, a começar pela superação do analfabetismo.

Embora as estatísticas populacionais registrem um crescimento no número de pessoas que participam de programas de alfabetização, repercutindo o engajamento de estados e municípios nas campanhas lideradas pelo governo federal no período,⁶ as taxas de analfabetismo mantiveram a tendência histórica de recuo bastante lento (Tabela 1). Nesse ritmo, o Brasil também não cumprirá, em 2015, o compromisso da iniciativa de Educação para Todos de reduzir pela metade o índice de analfabetismo de 13,6% registrado em 2000.

Os indicadores de escolaridade comportaram-se de modo similar, com uma elevação modesta da média de anos de estudos ao longo do período, ainda situada abaixo da escolaridade obrigatória prevista na lei. A análise dos dados desagregados por grupos de idade demonstra que os pequenos progressos observados no período deveram-se mais à dinâmica demográfica do que aos efeitos das políticas e programas de EJA implementados no período.

Brasil: Analfabetismo e escolaridade da população com 15 anos ou mais (2001-2008)

Indicador/Ano	2001	2005	2006	2007	2008
Taxa de analfabetismo	12,4%	11,1%	10,4%	10,1%	10,0%
Número de analfabetos	15.072.313	14.979.160	14.391.064	14.135.122	14.247.495
Inscritos em programas de alfabetização	930 mil	1,8 milhão	1,6 milhão	1,3 milhão	1,4 milhão
Média de anos de estudos	6,4	7	7,2	7,3	7,4

Fontes: IBGE. Observatório da Equidade: <<http://www.ibge.gov.br/observatoriodaequidade>>; PNAD/IBGE, citado em Relatório de Gestão da DEJA/SECAD/MEC (2009).

Esses resultados frustrantes no terreno da alfabetização são atribuídos pelas pesquisas e avaliações das campanhas a pelo menos três fatores combinados: a superestimação de participantes, devida à atribuição da responsabilidade de formação de turmas aos alfabetizadores e à escassa fiscalização; problemas de focalização do programa, que

ins- creveria, em grande medida, pessoas já alfabetizadas e não o público- alvo prioritário constituído por analfabetos absolutos;7 escassos resultados de aprendizagem, devidos à duração insuficiente dos cursos, à frequência intermitente e evasão dos alfabetizandos, à seleção inadequada e precária formação dos alfabetizadores, entre outros aspectos relativos à qualidade dos cursos.

O cumprimento da meta 2 do PNE, que previa a oferta de oportunidades de estudos a metade das pessoas que tinham menos de quatro anos de escolaridade, implicaria elevar as matrículas da EJA no primeiro segmento do ensino fundamental a um patamar próximo a 15 milhões de estudantes, já que pelo menos a quinta parte da população jovem e adulta encontra-se nesse grupo. As matrículas registradas nos censos escolares (Tabela 2), porém, demonstram que menos de 10% desse contingente frequenta cursos de EJA.

O cumprimento da meta 3 – que trata da garantia de que toda população que concluiu as séries iniciais tenha oportunidades de concluir o ensino fundamental – é um pouco melhor, pois em 2006 registraram-se dois milhões de matrículas no segundo ciclo do ensino fundamental da EJA, o que correspondeu a aproximadamente 12,5% das 16 milhões de pessoas que seria necessário incorporar ao sistema educativo (Tabela 2). Surpreendentemente, a partir desse ano as matrículas da EJA entraram em declínio (Tabela 3), por razões que intrigam os pesquisadores, pois foi nesse período que se estabeleceram novas bases para o regime de colaboração entre as esferas de governo, com a inclusão da modalidade no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e nos programas de assistência aos estudantes.

Brasil: Evolução da demanda e das matrículas da EJA no ensino fundamental (2001-2006)

Ano	% da população de 15 anos e mais com menos de 4 anos de estudos	Matrículas de 1 ^a a 4 ^a séries	% da população de 15 anos e mais com 4 a 7 anos de estudos	Matrículas de 5 ^a a 8 ^a séries
2001	27,54%	1.151.429	30,11%	1.485.459
2002	26,17%	1.353.463	29,63%	1.434.650
2003	24,98%	1.551.018	28,67%	1.764.869
2004	24,42%	1.553.483	27,82%	1.866.192
2005	23,54%	1.488.574	27,44%	1.906.976
2006	22,26%	1.487.072	26,75%	2.029.153

Fontes: IBGE; MEC/INEP. Edudata Brasil.

Também não será alcançada a meta 16 do PNE, que propôs duplicar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos. Embora o ritmo de crescimento das matrículas na EJA de nível médio tenha sido mais intenso que na etapa do ensino fundamental, o incremento total do período 2001-2009 foi de 25% (Tabela 3). Na verdade, a tendência de crescimento da matrícula na EJA de nível médio foi mais acentuada até 2006, período em que os estados, premidos pela escassez de recursos, remeteram para essa modalidade acelerada e de menor custo grande parte dos jovens que se encontravam defasados na relação idade-série. A partir da vigência do FUNDEB, as matrículas no ensino médio declinaram, estacionando em um patamar de 1,2 milhão de estudantes. Trata-se de fenômeno cuja compreensão ainda requer estudo, mas uma hipótese explicativa é que a matrícula dos jovens no ensino médio regular tornou-se mais atrativa para os sistemas de ensino, já que aí o fator de ponderação para efeito dos cálculos dos Fundos (de 1,2) é bem superior que aquele da EJA (de 0,8).

Brasil: Evolução das matrículas em EJA por etapa (2001-2009)

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2001	2.636.888	987.376
2002	2.788.113	874.001
2003	3.315.887	980.743
2004	3.419.675	1.157.593
2005	3.395.550	1.223.859
2006	3.516.225	1.345.165
2007	3.084.718	1.278.690
2008	3.001.834	1.276.241
2009	2.810.738	1.239.804

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (2009).

O país ainda se encontra muito distante da meta 17 do PNE, que estipulou que todas as pessoas em privação de liberdade deveriam ter assegurado o direito ao ensino básico e profissional. De acordo com dados do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça para 2008, o sistema prisional tinha mais de 380 mil detentos, dos quais apenas 11% participavam de alguma atividade educacional. Nesse campo, o maior avanço realizado na última década foi a recente homologação das diretrizes nacionais para a educação nas prisões.⁸

Os debates sobre a EJA na CONAE 2010

Visando à construção de um novo plano plurianual de educação, um ciclo de conferências municipais e estaduais deu início, em 2009, ao processo participativo que resultou na realização, em abril de 2010, da CONAE.

Nesse período, porém, grande parte dos atores sociais do campo da EJA esteve envolvida com a preparação e realização – pela primeira vez em terras latino-americanas – da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), reunião intergovernamental convocada pela UNESCO, que o governo brasileiro sediou em Belém (PA) em dezembro de 2009. Os Fóruns de EJA participaram ativamente das reuniões preparatórias e da elaboração do documento nacional apresentado à VI CONFINTEA e organizações não governamentais lideradas pelo Conselho Internacional de Educação de Adultos se articularam para participar e influenciar as decisões da Conferência, realizando, nos dias que a precederam, um Fórum Internacional da Sociedade Civil (Haddad, 2009). A mobilização brasileira em torno da VI CONFINTEA acabou por concorrer com a preparação da CONAE, na qual a rede de organizações, fóruns e ativistas do campo da EJA teve uma participação discreta.

No extenso Documento de Referência debatido pela CONAE, a EJA era mencionada brevemente no Eixo III, sobre “Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar”, e no Eixo V, que tratou do “Financiamento da educação e controle social”, dedicando-se um curto tópico à temática no final do sexto e último Eixo, intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” (Brasil, 2010a). Os enunciados eram econômicos, referindo-se basicamente à consolidação de políticas de provisão de oportunidades de alfabetização, educação básica e formação profissional de qualidade, acessíveis também às populações rurais, às pessoas deficientes e privadas de liberdade, mediante o tratamento isonômico da EJA no sistema de financiamento da educação básica e o emprego de docentes licenciados e devidamente formados.

Dessas formulações gerais, o tema mais polêmico era a isonomia de financiamento para a EJA, já que, na Conferência, participavam tanto sindicalistas, movimentos e organizações sociais que reivindicam mais recursos, quanto representantes dos governos que determinam o fator de ponderação nos cálculos do FUNDEB, até o momento fixado a seguir das demais etapas e modalidades da educação básica.⁹ Entretanto, o único debate que chegou ao plenário da CONAE referia-se a um aspecto pontual da regulamentação da modalidade, que é a elevação da idade mínima para ingresso na EJA para 18 anos.

A LDBEN n. 9.394/1996 reduziu para 15 e 18 anos, respectivamente, as idades mínimas para conclusão do ensino fundamental e do ensino médio pela via dos exames supletivos (que antes eram de 18 e 21 anos), mas não definiu idade mínima para o ingresso na EJA. Essa lacuna foi preenchida pelo Parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixou em 14 e 17 anos, respectivamente, as idades mínimas para

ingresso na modalidade nas etapas do ensino fundamental e médio. Existe uma corrente de gestores, pesquisadores e educadores que defendem a elevação da idade mínima de ingresso na EJA para 18 anos, alegando que o ensino regular deve ser o espaço preferencial de formação dos adolescentes. Os defensores desse ponto de vista argumentam que a EJA não pode continuar a acolher toda a diversidade social e cultural rejeitadas pela escola comum, que precisaria rever os processos de exclusão dos adolescentes com defasagem na relação idade-série. Embora polêmica, essa posição prevaleceu no debate realizado pelo CNE em 2008; a Resolução então aprovada, porém, não foi homologada pelo ministro, que se alinhou aos que discordavam daquela posição, argumentando que a elevação da idade mínima de ingresso na EJA produziria ainda mais exclusão educacional, penalizando novamente os adolescentes, ao invés de induzir as mudanças desejáveis no sistema escolar educacional seletivo que os rejeitou. Em junho de 2010, o CNE reviu sua posição nas novas Diretrizes Operacionais para a EJA, em que, entre outras definições, as idades mínimas de ingresso nas etapas do ensino fundamental e médio da EJA foram fixadas em 15 e 18 anos.

Indicações da CONAE para a EJA no PNE 2011-2020

Em consonância com o caput da LDBEN, o Documento Final da CONAE explicita o entendimento de que a educação não se desenvolve apenas no âmbito escolar, permeando continuamente as diversas práticas sociais ao longo da vida (Brasil, 2010b, p. 29). Essa concepção abarca os múltiplos processos de formação escolar ou extraescolar, nos quais podem se engajar as pessoas jovens, adultas e idosas.

Reconhecendo os elevados índices de analfabetismo ainda registrados no país e a baixa escolaridade média dos brasileiros, o texto formula a proposta de que a alfabetização seja encarada como prioridade nacional (p. 70) e que os indicadores relativos à EJA sejam considerados no ordenamento da colaboração da União com os entes federados (p. 23).

No eixo III, que tratou da “democratização do acesso, permanência e sucesso escolar”, o Documento Final reiterou as formulações gerais contidas no Documento de Referência mencionadas anteriormente, colocando ênfase na articulação entre a formação geral e profissional (p. 65), inclusive por meio da ampliação dos cursos gratuitos oferecidos pelo “Sistema S”¹⁰ (p. 73).

Em meio às numerosas propostas do Eixo IV para a “Formação e valorização dos/das profissionais da educação”, consta a diretriz de formação continuada dos profissionais do magistério atuantes na EJA, com vistas a uma prática pedagógica conforme as especificidades dos sujeitos da aprendizagem (p. 88). Para superar o quadro atual de rotatividade e precariedade do vínculo de trabalho, propõe-se valorizar os profissionais que

possuem formação e atuam na EJA, mediante justa remuneração e adoção de critérios de seleção, ingresso e progressão na carreira que estimulem a dedicação e permanência dos docentes na modalidade (p. 89).

A regulamentação do custo aluno-qualidade (CAQ) diferenciado é, ao lado do aumento dos recursos vinculados à educação, da reforma tributária e da Lei de Responsabilidade Fiscal, uma das estratégias indicada no Eixo V, que trata do financiamento da educação. Para criar condições de melhoria da qualidade e ampliação da oferta de EJA, o documento defende a eliminação do teto de gastos e isonomia de tratamento no FUNDEB, o que permitiria ampliar os recursos a ela destinados (p. 116).

O tópico dedicado à EJA no Eixo VI, intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, foi ampliado em mais de dez páginas, nas quais se distribui – sem qualquer hierarquia – um extenso rol de proposições de diferentes ordens, relativas às concepções pedagógicas, ao planejamento e às estratégias de políticas públicas, à ampliação da oferta e do financiamento, melhoria da infraestrutura, da formação inicial e continuada dos educadores e das condições de trabalho docente, consideração da diversidade dos educandos, fiscalização do setor privado, produção de estatísticas e pesquisas, supervisão e normas, organização escolar, currículos, materiais e meios de ensino. A Conferência também incluiu todo um tópico sobre a educação básica e profissional das pessoas privadas de liberdade. Fica a impressão de que, para contrapor-se à redação enxuta e compensar o último lugar atribuído à EJA do Documento de Referência, a plenária do Eixo VI optou por acolher toda sorte de propostas, sem estabelecer entre elas uma escala de prioridades, o que dificulta sua tradução em um número limitado de diretrizes e metas no novo PNE.

Desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas e planos de educação

O processo de construção do novo PNE oferece uma oportunidade para enfrentarmos com um olhar renovado, crítico e esperançoso alguns dos antigos desafios colocados para que os direitos educativos dos jovens, adultos e idosos sejam assegurados.

Para não cair no lugar comum e simplesmente postergar para a próxima década metas de “erradicação” do analfabetismo (como se esse fenômeno sociocultural complexo fosse uma enfermidade exógena passível de cura com remédio fácil), convém reavivar o debate das concepções de formação e alfabetização de jovens e adultos, em suas conexões com o desenvolvimento socioeconômico e o exercício da cidadania. Já há tempos os estudiosos salientam a necessidade de superar as abordagens setoriais que pretendem vencer o analfabetismo e a reduzida escolaridade da população sem atuar conjuntamente sobre as condições estruturais de exclusão política, socioeconômica e cultural que geram e reproduzem tais fenômenos (Soares, 1990; GLEACE, 2009).

Um desafio relacionado a essa questão reside na dificuldade de mobilizar a demanda social por EJA, aproximando as cifras milionárias da população que potencialmente demandaria oportunidades de formação e aquela reduzida parcela dos jovens, adultos e idosos que efetivamente têm participado dos cursos disponíveis. Em uma primeira instância, a expressão da demanda social reflete a disponibilidade, acessibilidade e publicidade dos serviços educativos existentes, bem como sua qualidade e adequação às múltiplas necessidades formativas da população.

Entretanto, é preciso considerar que a motivação e a mobilização para os estudos na idade adulta relacionam-se não só às exigências de formação da vida cotidiana e à quantidade e qualidade das oportunidades de atendê-las, mas também aos horizontes de mudança socioeconômica e nas estruturas de poder, o que depende de políticas participativas e redistributivas que transcendem a esfera educacional.

É tempo de reavaliar, também, as visões que reduzem a EJA à alfabetização e que, ao fazê-lo, encaram os fenômenos do analfabetismo e da alfabetização em uma perspectiva dicotômica (quando, na verdade, trata-se de um continuum), descurando da qualidade e continuidade de estudos e da ampliação do acesso à cultura escrita, necessários à consolidação das aprendizagens iniciadas. A corrida atrás das metas quantitativas apoiada nessas visões acaba por justificar estratégias de campanha em que persiste

(...) uma concepção simplista e facilista da alfabetização, vista como um processo que pode ser realizado em pouco tempo, em condições precárias, com educadores sem ou com mínima capacitação, com métodos únicos, escassos materiais de leitura e escrita, pouco aproveitamento das modernas tecnologias; e sem levar em conta a diversidade linguística e cultural dos educandos. (GLEACE, 2009)

Para que as políticas públicas possam conferir materialidade a concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade (o que implica também articular devidamente oportunidades de qualificação profissional e acesso às tecnologias da comunicação e informação), é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam.

Quanto aos recursos financeiros, um bom começo seria assegurar que o fator de ponderação da EJA no FUNDEB fosse equiparado às demais modalidades da educação básica, enquanto estudos empíricos rigorosos apuram qual seria seu efetivo CAQ. Um financiamento mais adequado é pré-condição para superar a situação vigente na atualidade, pela qual, sob o biombo artificial do “voluntariado”, pessoas sem a necessária formação pedagógica são convocadas a atuar como alfabetizadoras com remuneração inferior ao piso salarial nacional da categoria.

Ao lado do estabelecimento de condições mínimas de trabalho profissional, a formação de educadores é um dos grandes desafios a serem encarados pelas políticas educacionais nos próximos anos. O governo federal tentou, a partir de 2006, avançar nessa direção, promovendo cursos de especialização em EJA e realizando chamadas para que instituições públicas de ensino superior participassem de uma rede nacional de prestação de serviços de formação continuada de educadores, quase sempre na modalidade a distância. Nenhuma dessas estratégias foi capaz, até o momento, de induzir as universidades a incorporar, de modo duradouro, em sua missão e currículos a formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos, de tal modo que persiste a situação em que esse campo de conhecimento é omitido ou tratado marginalmente nos cursos de habilitação de professores (Gatti & Nunes,

2009). Para reverter esse quadro, seria necessário aprovar legislação ou norma específica e acionar mecanismos mais eficientes de indução.¹¹

Resta ainda o desafio de aperfeiçoamento do regime de colaboração, que permita superar a situação atual de desarticulação de iniciativas, imposição aos governos subnacionais de programas federais pré-modelados, em que os municípios são impelidos a assumir encargos crescentes na provisão da EJA sem o necessário respaldo técnico e financeiro da União e dos estados. Ainda não é possível avaliar o impacto da iniciativa do MEC de articulação da Agenda Territorial de Alfabetização e EJA em cada unidade federada, mas é legítimo supor que uma estratégia isolada para a modalidade tenha menos chance de êxito do que um processo institucional de planejamento sistêmico que articule, nos próximos anos, os planos nacional, estaduais e municipais de Educação.

Recebido e aprovado em agosto de 2010.

Notas

1. Como os objetivos da iniciativa não foram alcançados na década de 1990, os compromissos foram renovados no Fórum Mundial de Dacar, em 2000, e as metas postergadas para 2015.
2. O PAS associava recursos federais aos da filantropia empresarial e colaboração de instituições de ensino superior para uma campanha de alfabetização direcionada aos municípios com maiores índices de analfabetismo. Ao final do governo, passou a funcionar como organização social.
3. Iniciado em 2001, o Programa Recomeço operava transferência de recursos federais a estados e municípios com baixos índices de desenvolvimento humano para aquisição de equipamentos, materiais didático-pedagógicos e capacitação de professores.
4. Critério estatístico adotado pela UNESCO para designar o limitado domínio da leitura e escrita de pessoas com menos de quatro anos de estudos.

5. Referimo-nos à Emenda que criou, em 2006, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e à Lei n. 11.497/2009, que regulamentou a inclusão da modalidade no Programa Dinheiro Direto na Escola, bem como as resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação que incluíram, progressivamente, entre 2004 e 2009, a modalidade nos Programas Nacionais do Livro Didático, de Alimentação e de Transporte Escolar.

6. Trata-se dos programas Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado, desenvolvidos, respectivamente, pelos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso, no período 1998/2002, e Luís Inácio Lula da Silva, de 2003 aos dias atuais.

7. A proporção de pessoas inscritas no Brasil Alfabetizado que já haviam frequentado escolas anteriormente variou de 38,7% em 2005 a 42,5% em 2008, evidenciando que o Programa vem atendendo a pessoas com baixa escolaridade, mas não necessariamente os analfabetos absolutos. A taxa de evasão do Brasil Alfabetizado em 2005 (único ano para o qual se dispõe dos dados) foi de 17% (Fontes: IBGE e SECAD, apud Observatório da Equidade: <http://www.ibge.gov.br/observatoriodaequidade>).

8. Trata-se do Parecer n. 4/2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

9. A lei que regulamentou o FUNDEB estipulou que a EJA fosse incluída progressivamente (33% das matrículas ao ano) no período 2007-2009. Também fixou um teto de gasto na modalidade de 15% do valor total do Fundo. Inicialmente, foi atribuído o fator de ponderação 0,7 à modalidade (de modo indiferenciado nas diferentes etapas do ensino básico), fator este elevado posteriormente para 0,8.

10. Rede formada pelo Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional Comercial (SENAC) e Serviço Nacional Rural (SENAR), entre outros.

11. A Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são agências que dispõem de meios para influir na configuração dos cursos superiores.

Referências

BEISIEGEL, C. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil.

Alfabetização e Cidadania, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento nacional preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo, Alemanha. Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro. Lisboa: UNESCO; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento de Referência. Brasília, DF: MEC, 2010a.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b.

CURY, C.R.J. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/ CNE, 2000.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DI GIORGI, C. et al. A educação básica no Plano Nacional de Educação. Cadernos do Observatório, Rio de Janeiro, n. 3, p. 49-77, dez. 2001.

DI PIERRO, M.C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./ dez. 2001.

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

DI PIERRO, M.C. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. Revista Educação, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>.

DI PIERRO, M.C. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, L. et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-43.

DI PIERRO, M.C.; ABBONIZIO, A.C.O.; GRACIANO, M. Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DI PIERRO, M.C.; GRACIANO, M. Educación de personas jóvenes y adultas en Brasil. In: LA EDUCACIÓN de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe: hacia un estado del arte. Santiago do Chile: UNESCO/OREALC; Hamburgo: UIE/UNESCO, 2003. p. 63-98.

DI PIERRO, M.C.; VOVIO, C.L.; ANDRADE, E.R. Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

EDUCAÇÃO para todos: o compromisso de Dakar. Brasília, DF : UNESCO, CONSED; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

GATTI, B.A.; NUNES, M.N.R. Formação de professores para o ensino fundamental: es-

tudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC, 2009 (Textos FCC, v. 29).

GRUPO LATINO-AMERICANO DE ESPECIALISTAS EM ALFA- BETIZAÇÃO E CULTURA ESCRITA (GLEACE). Declaração sobre analfabetismo e alfabetização. 2009. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/22896417/GLEACE-Declaracao-sobre-Analfabetismo-e-Alfabetizacao>>.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. Revista Brasileira Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 355-369, ago. 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. An historical overview of adult formal education in Brazil. In: CASTRO, R.V.; SANCHO, A.V.; GUIMARÃES, P. (Ed.). Adult education: new routes in a new landscape. Braga: Universidade do Minho, 2006. p. 231-270.

MONLEVADE, J. Plano Nacional de Educação ou carta de intenções? Cadernos do Observatório, Rio de Janeiro, n. 3, p. 17-31, dez.2001.

PAIVA, J.; MACHADO, M.M.; IRELAND, T. (Org.). Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004). Brasília, DF: UNESCO/MEC, 2004.

PINTO, J.M.R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.

SOARES, L.J.G. Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: articular, socializar e intervir. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 9, n. 54, p. 15-21, 2003.

SOARES, L.J.G. Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia. In: SOARES, L. et al (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 78-99.

SOARES, M.B. Universidade, cidadania e alfabetização. Caminhos, Belo Horizonte, n. 1, p. 37-41, jun. 1990.

TORRES, R.M. Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas en el sur. Buenos Aires: ASDI, 2002.