

TRADIÇÕES E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MARIA CLARA DI PIDRRO

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP

Não há dúvida de que a grande maioria das pessoas jovens e adultas é alfabetizada, que a educação básica deve ser assumida como responsabilidade pública prioritária. O problema reside na frequente transposição para a formação dos jovens e adultos a estrutura de cursos de formação de professores de currículos e metodologias da educação de crianças e adolescentes.

O CONCEITO E AS FUNÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Convém explicitar logo de início o que entendemos por educação de jovens e adultos, uma vez que em diferentes países e regiões do mundo o conceito engloba práticas formativas diversas. Vamos nos deter inicialmente à realidade brasileira, que é similar àquela de boa parte dos países latino-americanos. Nesses contextos, embora sejam jovens e adultas as pessoas que cursam o ensino superior ou a pós-graduação, não é a esse tipo de formação que nos referimos quando abordamos a educação de jovens e adultos (EJA). Também não se costuma incluir no campo da EJA os cursos livres de aperfeiçoamento frequentados por pessoas que tiveram acesso à educação básica e profissional, como aqueles de línguas estrangeiras, gastronomia, aprendizagem de instrumentos musicais etc. Em nosso meio, a educação de jovens e adultos é delimitada não só por critérios de idade ou geração, mas também – e principalmente – pelas condições socioeconômicas desfavoráveis às quais se associam o analfabetismo, a baixa escolaridade ou a insuficiente formação profissional¹.

O campo focaliza as pessoas jovens, adultas e idosas pertencentes aos estratos sociais de baixa renda cujo direito à educação foi violado na infância ou na adolescência em virtude de preconceitos, de ausência ou distância de escolas, de trabalho precoce e frequência breve ou descontínua a instituições de ensino de má qualidade, onde não tiveram êxito na aprendizagem. Engloba também aquela parcela da juventude que teve acesso a escolas na infância e adolescência, porém não logrou sucesso na aprendizagem, realizando percursos acidentados, marcados por reprovações e abandonos; esses jovens procuram alternativas de reinserção no sistema educativo e aceleração de estudos. Compreende ainda

¹ A relação entre distribuição de riqueza e nível de escolaridade fica evidente nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014: considerada a população com 25 anos ou mais de idade, os 20% com menor rendimento familiar mensal *per capita* tinham em média 5,5 anos de escolaridade, enquanto que entre aqueles 20% com renda familiar mensal *per capita* mais elevada a escolaridade média se elevava a 10,8 anos de estudos (IBGE, 2015).

as pessoas jovens e adultas que interromperam os estudos nos níveis obrigatórios à sua época (o antigo primário ou o ensino fundamental) e que buscam nivelar sua escolaridade no patamar requerido pelo mercado de trabalho e garantido pela legislação atual às novas gerações (o ensino médio).

Por essas razões, a educação de jovens e adultos tem sido identificada, ao longo da história brasileira recente, com as campanhas de alfabetização, os programas acelerados de elevação de escolaridade e os exames de certificação de estudos básicos.

Entretanto, a formação de jovens e adultos não cumpre apenas as funções de reparação dos direitos educativos violados na infância e adolescência, ou de nivelção de estudos entre diferentes gerações.

Abrangendo um público formado por agricultores familiares ou sem-terra, extrativistas e pescadores, jovens desempregados e trabalhadores urbanos pouco qualificados que auferem baixos salários ou que sobrevivem de ocupações eventuais no mercado de trabalho informal, a educação de jovens e adultos também tem a função de prover oportunidades de qualificação e aperfeiçoamento profissional, e de capacitar para o associativismo e o empreendedorismo.

Além disso, na cultura globalizada das sociedades contemporâneas, em que a informação, a comunicação e o conhecimento ocupam posição destacada, cabe à educação das pessoas jovens, adultas e idosas proporcionar oportunidades de atualização, qualificação, manejo de novas tecnologias e fruição cultural ao longo da vida, qualquer que seja o nível de escolaridade alcançado pelos indivíduos e comunidades.

Por outro lado, a convivência democrática em sociedades multiculturais e profundamente desiguais, como a brasileira, demanda processos educativos que auxiliem na construção das identidades coletivas, na organização comunitária e na formação política para a cidadania ativa (processos esses que, historicamente, foram realizados pela educação popular em espaços extraescolares).

Quando consideramos todos esses aspectos, constatamos que o conceito ampliado e formulado pela UNESCO na V Conferência Interna-

cional de Educação de Adultos de Hamburgo (Alemanha, 1997) se aplica aos contextos brasileiro e latino-americano:

A educação de adultos engloba todos os processos de aprendizagem, formais ou informais, pelos quais as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas ou profissionais ou as redirecionam para satisfazer suas necessidades e as da sociedade. A aprendizagem dos adultos inclui a educação formal e continuada, a educação não formal e todo espectro de aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, em que são reconhecidos os conhecimentos teóricos e práticos (Artigo 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos)².

Com base nesse conceito amplo de educação de adultos e na convicção de que na sociedade contemporânea é possível e necessário aprender em qualquer momento do ciclo de desenvolvimento humano (na infância e juventude, na vida adulta e na velhice), os organismos internacionais recomendam que os países estruturem sistemas de aprendizagem ao longo da vida que articulem processos formais e informais³ de educação geral, profissional e socio cultural.

Para avançar nessa direção, convém conhecer e reavaliar as concepções subjacentes às políticas e práticas atuais de educação de jovens e adultos em nosso país.

2 No original em inglês: "Adult education denotes the entire body of ongoing learning processes, formal or otherwise, whereby people regarded as adults by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, and improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction to meet their own needs and those of their society. Adult learning encompasses both formal and continuing education, non-formal learning and the spectrum of informal and incidental learning available in a multicultural learning society, where theory- and practice-based approaches are recognized."

3 A educação formal compreende os processos intencionais e planejados de ensino e aprendizagem que se desenvolvem em contextos organizados (instituições educativas) e estruturados (pertencentes a um sistema educativo), e que geralmente estão sujeitos à validação e certificação. A educação não formal consiste em atividades intencionalmente formativas, planejadas e continuadas, que podem ocorrer dentro ou fora das instituições escolares, possuindo organização, estrutura e duração flexíveis.

DIFERENTES CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A VISÃO COMPENSATÓRIA

O fato de que as práticas de educação de jovens e adultos mais comuns sejam aquelas de alfabetização, elevação de escolaridade e certificação de estudos básicos fez com que a visão compensatória fosse a mais difundida entre nós até os dias atuais. Essa concepção preocupa-se sobretudo com a reparação dos direitos educativos violados na infância e na adolescência, e com a reposição da escolaridade não realizada nessas etapas do ciclo de vida, por vezes chamadas de “idade própria”⁴.

Não há dúvida de que a garantia do direito das pessoas jovens e adultas à alfabetização e à educação básica deve ser assumida como responsabilidade pública prioritária. O problema reside na frequente transposição para a formação dos jovens, adultos e inclusive idosos de formas de organização do ensino, de currículos e metodologias da educação de crianças e adolescentes.

Primeiramente, é preciso problematizar a hipótese de que a infância e a juventude seriam as “idades próprias” para aprender. É verdade que as pesquisas confirmam que a educação desde a primeira infância é benéfica ao desenvolvimento intelectual posterior das pessoas. Mas não há sustentação científica para supor que os demais ciclos de vida seriam inapropriados para a aprendizagem. Embora faltem estudos sobre a psicologia da aprendizagem na vida adulta, as pesquisas sobre o desenvolvimento humano dão base à tese de que é possível e necessário seguir aprendendo ao longo de todo o ciclo vital, mesmo que algumas funções cognitivas se modifiquem com o envelhecimento (PALÁCIOS, 2004).

Quando procuramos pela identidade pedagógica dos cursos para jovens e adultos informados pela concepção compensatória, na maior

4 A expressão “idade própria” está presente na legislação educacional que se refere aos direitos educativos dos jovens e adultos (o inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, os artigos 4º e 37º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), reproduzindo-se com frequência na legislação e normas infraconstitucionais, dos Estados e Municípios.

parte dos casos nos deparamos com algo muito assemelhado ao antigo Ensino Supletivo: cursos acelerados voltados à reposição dos mesmos conteúdos escolares veiculados no ensino infantojuvenil. O currículo tende a ser pouco significativo e descurado das motivações e necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. Além do risco de infantilização dos estudantes, essa abordagem compensatória ignora a riqueza de saberes e experiências de que as pessoas jovens e adultas são portadoras, tendendo a vê-las desde uma perspectiva negativa, como indivíduos aos quais faltam conhecimentos e habilidades.

A CORRENTE DA EDUCAÇÃO POPULAR

O Brasil é renomado mundialmente no campo da educação das pessoas adultas por ser o país em que nasceu Paulo Freire e onde ele se engajou em experiências inovadoras de educação e cultura popular no início da década de 1960. Embora a filosofia da educação freireana seja mais ampla, diversas de suas experimentações pedagógicas se relacionaram à alfabetização de jovens e adultos, no Brasil e em países africanos, o que associou inextricavelmente o pensamento do autor a esse campo educativo.

Paulo Freire concebia os homens e as mulheres como seres inconclusos em permanente busca de aperfeiçoamento e realização como criadores de cultura. Assim, os processos de educação e humanização estariam imbricados. O sentido da educação seria a construção da autonomia do sujeito, e a educação dialógica constituiria o caminho da emancipação.

Buscando que a educação configurasse uma prática libertadora, Freire criticou duramente os processos pedagógicos antidemocráticos e métodos diretivos que classificou de “educação bancária”, a eles contrapondo uma metodologia de ensino e aprendizagem em que a aquisição dos instrumentos das culturas letrada e científica ocorre ao mesmo tempo do desvelamento crítico da realidade sócio-histórica em que os sujeitos estão imersos, fazendo da educação uma ferramenta de conscientização e transformação das estruturas sociais injustas que oprimem e desumanizam. O autor evidenciou, assim, o caráter político da educação e defen-

deu o ponto de vista de que os educadores democráticos deveriam assumir uma posição de agentes de mudança social.

A pedagogia de Paulo Freire procurou desconstruir as visões preconceituosas a respeito das pessoas jovens e adultas analfabetas ou pouco escolarizadas, valorizando os saberes da experiência e as múltiplas expressões da cultura popular como “temas geradores” e conteúdos relevantes nos processos de aprendizagem, presentes desde a alfabetização.

Suas ideias reverberaram nos meios intelectuais e políticos dos países em que residiu e visitou, e difundiram-se em todo o mundo com a publicação de *Educação como Prática da Liberdade* (1965) e *Pedagogia do Oprimido* (1968) em numerosas línguas, inaugurando toda uma corrente de pensamento que na América Latina ficou conhecida por Educação Popular.

Nas três últimas décadas do século XX, o pensamento da Educação Popular influenciou não só as práticas de alfabetização e ação comunitária com jovens e adultos na América Latina, como repercutiu também na pesquisa social, que passou a empregar largamente modalidades de pesquisa participante⁵, assim como no campo religioso, contribuindo para a emergência e difusão da Teologia da Libertação⁶. Em uma época em que diversos países da região eram governados por ditaduras militares⁷, e outros enfrentavam conflitos armados⁸, os centros de educação popular assumiram temas emergentes como os direitos humanos, a paz, a equidade de gênero, o respeito aos povos originários e a proteção ao meio ambiente.

5 A pesquisa participante consiste em uma modalidade de construção compartilhada de conhecimento em que o(s) pesquisador(es) e a comunidade investigada participam em uma ação social transformadora (BRANDÃO E BORGES, 2007).

6 Formulada em fins dos anos 1960 por teólogos latino-americanos católicos e protestantes solidários aos setores populares empobrecidos e marginalizados, a Teologia da Libertação articulou a interpretação bíblica à análise social, afirmando a dimensão histórica e política da fé, e engajando setores das igrejas em processos de mudança sociopolítica.

7 Na segunda metade do século XX, em especial na década de 1970, ditaduras militares governaram vários países sul-americanos, como a Argentina, o Brasil, o Chile, o Paraguai e o Uruguai.

8 Entre as décadas de 1960 e 1990, durante o período conhecido como Guerra Fria, marcado pela polarização entre as potências mundiais, diversos países da América Central (em especial El Salvador, Guatemala, Honduras e Nicarágua) vivenciaram conflitos armados entre governos autoritários (apoiados pelos Estados Unidos) e movimentos guerrilheiros insurgentes.

No intuito de expor de modo didático o paradigma da educação popular latino-americana, podemos utilizar a síntese de Nuñez-Hurtado (2004), que afirmou tratar-se de um pensamento que possui três dimensões indissociáveis entre si: a ética, a política e a pedagógica.

No aspecto ético, a educação popular se inscreve entre as correntes libertárias do pensamento social moderno que rejeitam a exploração e alienação e nutrem a utopia de uma sociedade igualitária. Consequentemente, as práticas de formação humana iluminadas por esse paradigma se orientam pelos valores da liberdade, da justiça e do respeito à diversidade.

A adesão a esses valores implica o compromisso político com a transformação das relações assimétricas de poder que servem à exploração e alienação. Tal transformação é pensada como processo e resultado da organização e ação coletivas, que também transformam os indivíduos. Em virtude dessa dimensão política, os processos formativos influenciados pelo paradigma da educação popular buscam instituir uma cultura de direitos e adotam uma pedagogia da participação cidadã.

Em conformidade com a filosofia da educação de Freire, a Educação Popular afirma a vocação ontológica do ser humano para o conhecimento, reconhecendo e valorizando a riqueza da cultura popular. Nessa perspectiva, não se estabelece uma hierarquia entre os saberes construídos mediante os métodos científicos ou provenientes da experiência, teóricos e práticos, eruditos e populares, sendo todos eles relevantes nos processos educativos.

Para manter coerência com os princípios anteriores, as práticas da Educação Popular adotam metodologias ativas, dialógicas, participativas e interculturais.

Embora seja um pensamento extremamente original, a obra de Paulo Freire e a corrente da Educação Popular latino-americana têm diversos antecedentes históricos e afinidade com outros autores e correntes pedagógicas convergentes, no próprio continente e na Europa. Um exemplo significativo é o movimento de escolas populares que floresceu na Escandinávia na segunda metade do século XIX e vigora até os dias atuais: inspiradas no pensamento do filósofo dinamarquês Nikolaj Frederik Severin

Grundtvig (1783-1872), que postulava que todas as pessoas deveriam ter acesso à educação com base em seus interesses e necessidades, as escolas populares são voltadas a uma educação comunitária para a vida fundada no ensino mútuo e no intercâmbio da diversidade de saberes.

DIFERENTES INTERPRETAÇÕES DA EDUCAÇÃO CONTINUADA AO LONGO DA VIDA

Há pelo menos duas décadas, o campo da educação de jovens e adultos vem sendo redesenhado à luz do paradigma da aprendizagem continuada ao longo da vida, concepção esta que ocupa o centro das declarações das duas últimas conferências internacionais sobre o tema convocadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), realizadas em 1997 e 2009, respectivamente, em Hamburgo (Alemanha) e Belém do Pará.

As primeiras versões desse paradigma disseminaram-se na literatura educacional no transcorrer da década de 1970, depois que a UNESCO lançou o livro *Aprender a ser*, que ficou conhecido como Relatório Faure, em referência ao intelectual francês que liderou a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação. O Relatório se baseava na convicção que o desenvolvimento deveria proporcionar a plena realização dos indivíduos para sua participação informada em sociedades democráticas, e concluía que o desafio da educação já não residia mais na assimilação de conhecimentos predeterminados, mas em preparar os indivíduos para elaborar ao longo da vida um saber em constante evolução.

A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. (FAURE, 1974, p. 225)

Até os anos 1990 a expressão inglesa *lifelong learning* era traduzida para o português como educação permanente ou educação continuada,

e só recentemente passou a ser utilizado o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Esse conceito comporta diferentes interpretações e, embora sua formulação original tenha raízes em pedagogias humanistas e críticas comprometidas com a formação ético-política para a cidadania democrática, a versão dominante que se disseminou no período recente orienta-se em grande medida pela racionalidade economicista que privilegia a formação profissional contínua como estratégia de adaptação funcional dos trabalhadores aos mercados de trabalho cada vez mais seletivos e excludentes (LIMA, 2007).

De fato, nos países do capitalismo avançado da Europa, da América do Norte e do Sudeste Asiático, as políticas públicas de educação ao longo da vida configuraram sistemas duais. Uma das faces desses sistemas propicia oportunidades flexíveis de aprendizagem e educação básica, destinadas à integração cultural dos imigrantes e à nivelção de estudos de pessoas situadas na base da pirâmide social que possuem baixos níveis de instrução. A outra face constitui um complexo sistema de formação continuada, atualização profissional e certificação de competências adquiridas em processos escolares ou extraescolares de qualificação, que visam o ajustamento da força de trabalho às rápidas mudanças organizacionais e tecnológicas dos processos produtivos e ao incremento da competitividade face à globalização econômica. Em boa parte desses países as estratégias de educação permanente comportam ainda uma terceira vertente de formação e atualização socio-cultural, que compreende oportunidades de aprendizagem informal e incidental em espaços públicos de convivência, bibliotecas, museus, centros culturais, comunitários e de lazer, ou pelos meios de comunicação e informação. Essas modalidades buscam satisfazer necessidades de aprendizagem de uma diversidade de grupos, inclusive o numeroso contingente de idosos dessas sociedades em que a expectativa de vida é alta.

Orientadas por esse marco geral comum, as políticas nacionais variam de acordo com a tradição dos países e orientação ideológica dos governos, mas em praticamente todos os contextos o financiamento público é direcionado prioritariamente à formação profissional, e subsidiariamente à educação básica e sociocultural dos adultos.

Tais políticas se desenvolveram em um período de retração do papel do Estado na provisão de serviços sociais, que passaram a ser compartilhados com organizações não governamentais e empresas. No caso da educação básica e sociocultural, para as quais se destinam recursos públicos de menor monta, os parceiros dos governos são associações civis sem fins lucrativos que com frequência recorrem ao voluntariado. Já no campo da qualificação profissional, melhor aquinhoadas com investimentos governamentais, a gama de instituições do setor privado envolvida é maior e mais heterogênea, incluindo aquelas com fins de lucro.

Nos países desenvolvidos, as instituições de ensino superior se engajaram ativamente na provisão de formação técnico-profissional continuada, inclusive nas modalidades virtuais, abertas e a distância. O setor empresarial expandiu o treinamento em serviço, multiplicaram-se as universidades corporativas e disseminaram-se os produtos e serviços de autoinstrução e de aprendizagem a distância, desenvolvidos por empresas globais e consumidos por trabalhadores que investem no próprio aperfeiçoamento profissional para fazer frente à competição no mercado de trabalho. A formação de adultos – especialmente alguns de seus segmentos mais rentáveis, como a aprendizagem de línguas, de informática, a especialização profissional e os produtos de autoformação –, converteu-se assim em mercadoria à qual somente têm acesso os segmentos sociais com maior poder aquisitivo. Assim configuradas, as políticas de educação continuada parecem muito mais orientadas a reproduzir as estruturas sociais desiguais da sociedade contemporânea do que a corrigi-las ou transformá-las.

Se a concepção mais visível e as políticas prevaletentes na formação de adultos são aquelas orientadas para a adaptação da força de trabalho aos novos requerimentos econômicos e tecnológicos, é preciso reconhecer a existência de vozes contraditórias que expressam outras demandas educativas presentes na sociedade: aquelas dos mais diversos movimentos, que reclamam participação e justiça; das mulheres, que buscam na educação um instrumento de promoção da equidade nas relações de gênero; dos distintos grupos étnicos, que reivindicam reconhecimento e respeito de suas identidades socioculturais; dos migrantes, que procuram se inse-

rir e aprender os códigos culturais dos locais de destino; dos ecologistas que, frente ao esgotamento dos recursos naturais e deterioração do meio ambiente propõem reeducar a sociedade para novas formas de vida e modelos de desenvolvimento; das famílias, que aspiram maior participação na educação das novas gerações; ou o simples e genuíno desejo dos cidadãos de desenvolver-se pessoalmente, exprimir sua criatividade, participar social, cultural e politicamente, imprimindo sentido e significado à época de mudança em que lhes tocou viver a idade adulta.

LEITURAS RECOMENDADAS

- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. C. et al. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.
- BEISIEGEL, C. P. R. N. F. In: FÁVERO, M. de L. de A., BRITTO, J. de M. (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC/INEP, 1999, p. 893-899.
- BRITTO, L. P. L. Educação de adultos trabalhadores na sociedade industrial. In: *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 195-209.
- RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R., BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007.
- CONFINTEA V (1997). *Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro*. Lisboa: Unesco; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998.
- CONFINTEA VI (2009). *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Marco de acción de Belém. UNESCO, 2010. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Belem_Final_es.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.
- FAURE, E. *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand, Difusão Europeia do Livro, 1974.
- FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015 (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 35).
- LIMA, L. *Educação ao longo da vida*. São Paulo: Cortez, 2007.
- NÚÑEZ HURTADO, C. Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio*, n. 10, enero/abril 2005. Disponível em: <www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_10/decisio10_saber1.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.
- PALÁCIOS, J. et al. Desenvolvimento psicológico na idade adulta e na velhice. In: COLL, C. et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*, vol. 1, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 371-437.