

# HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO-PEDAGÓGICAS

## *HISTORY OF ADULT EDUCATION IN BRAZIL: SOME HISTORICAL AND EDUCATIONAL CONSIDERATIONS*

Hilda Maria Gonçalves da SILVA\*

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo compreender o percurso da educação de adultos no Brasil, principalmente, em relação aos seus aspectos políticos e pedagógicos. Entende-se aqui que a trajetória das políticas públicas voltadas para a educação de adultos em nosso país esteve, majoritariamente, voltada pela preocupação com a qualificação para o mercado de trabalho. Desse modo, as características pedagógicas dessa modalidade de educação estiveram, muitas vezes, mais comprometidas com a instrumentalização técnica do que com a formação do cidadão crítico.

**Palavras-chave:** Educação; Qualificação; Mercado de trabalho.

**Abstract:** This study aimed to understand the route of adult education in Brazil, mainly in relation to their political and pedagogical aspects. It is understood here that the trajectory of facing adult education in our country's public policy was, as a rule, marked by concern for the qualification for the labor market. Thus, the pedagogical characteristics of this type of education were often more committed to technical instrumentation than with the formation of the critical citizen.

**Keywords:** Education; Qualification; Labor market.

### *Introdução*

As linhas a seguir refletem o esforço de construção de uma breve análise do percurso da educação de adultos no Brasil. Tal análise se faz por meio da abordagem de alguns de seus aspectos políticos e pedagógicos, contemplando rapidamente sua trajetória histórica, desde os primórdios, aos dias atuais.

Temática das mais relevantes e, contudo, pouco explorada a educação de adultos reclama a ampliação dos estudos voltados para as questões postas para essa área da educação, na medida em que a sociedade contemporânea assiste a um acelerado processo de desenvolvimento tecnológico, no qual os segmentos sociais que carecem de formação educacional encontram cada vez maior dificuldade de inserção no mundo do

---

\* Doutora em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara). Professora Assistente – Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas – Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/Franca – Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900, CEP: 14409-160 – Franca, SP, Brasil. E-mail: hilda\_gs@yahoo.com.br

trabalho, sendo este um dos obstáculos essenciais para a ascensão social e para o exercício pleno da cidadania no Brasil.

Essa carência de formação, em nosso país tem como agravante o histórico processo de subescolarização das camadas populares, sistematicamente excluídas dos bancos escolares.

A observação de alguns dados da Pnad 2014 sobre a escolarização no Brasil é reveladora dessa situação: a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais é de 8,5%, alcançando 16,9% na região nordeste; 43,4% das pessoas com 25 anos ou mais não haviam concluído o ensino fundamental e 42,6% possuía 11 anos ou mais de escolaridade e, finalmente entre os jovens de 18 a 24 anos a média de estudos é de 9,8. Esse baixo índice de escolarização da população brasileira torna ainda mais legítima e urgente o estudo da temática da educação de jovens e adultos em nosso país.

O desenvolvimento da análise aqui proposta teve como opção metodológica a revisão bibliográfica, orientada por estudos que abordam a temática, com vistas a desvelar os entraves persistentes na efetivação de uma educação de adultos que atenda aos interesses e necessidades desses segmentos excluídos da educação regular. Buscou-se, assim, levantar a trajetória da educação de adultos em nosso país ao longo da história, desde os primórdios do processo de colonização portuguesa, a partir do ano de 1500, até a época atual. Procurou-se ainda compreender os aspectos políticos e pedagógicos que engendraram tal trajetória.

De modo geral, podemos afirmar que a trajetória da educação de adultos no Brasil foi marcada pelas políticas da ambigüidade, seja do ponto de vista pedagógico, seja em seus aspectos instrumentais.

Senão vejamos: de um lado está a preocupação em capacitar os adultos para o desenvolvimento de habilidades no exercício de uma profissão. De outro lado, para que o cidadão se aproprie verdadeiramente dessas habilidades, é necessário o estímulo ao surgimento de uma consciência crítica transformadora da realidade, desdobramento este nem sempre desejado pelos mentores das políticas educacionais no Brasil, ao longo de sua história.

### *Trajетória histórico-pedagógica*

No período colonial que vai de 1500 ao ano de 1822, a educação no Brasil esteve predominantemente nas mãos da Igreja católica, especialmente da ordem religiosa dos jesuítas, os quais chegaram na América já nos primeiros anos da

colonização. Desse modo, a introdução da educação formal em nosso país teve origem da parceria entre a Coroa e a ordem Jesuíta da Igreja Católica, as quais apresentavam interesses diferentes; a Coroa visava, em última instância, solidificar o domínio português na América, a Igreja, por sua vez, em baixa na Europa, buscava expandir seu poder doutrinador.

De acordo com Ribeiro (1982, p. 18-20), prevalece na educação colonial, especificamente em sua modalidade voltada aos adultos, uma efetiva política de conversão dos indígenas à fé católica. Isto se dava, tanto pela catequese, quanto pela instrução, estando toda a organização escolar voltada para a política colonizadora dos portugueses.

Durante o Império, entre os anos de 1822 até 1889, os estadistas que assumiram o poder estavam empenhados na construção do Estado brasileiro. Esses homens buscavam então solidificar as instituições, visando a assegurar a independência da antiga Colônia frente à metrópole portuguesa.

Naquele momento os responsáveis pelas políticas públicas educacionais não tiveram a educação de adultos, como alvo de suas preocupações político ideológicas. De um modo mais amplo, a modalidade educacional não chegou a exercer um papel de relevo na estrutura político social do Brasil Império. A educação permaneceu assim, como um privilégio da elite da nação. Ou seja, a educação formal, para as camadas populares não constava da pauta de preocupações dos dirigentes do país. Nessa tendência excludente, pouca, ou nenhuma, atenção foi dedicada à educação de adultos.

O advento da República, a partir de 1889, levou os dirigentes republicanos a promulgarem uma nova Constituição à nação, na qual foi definida a participação política da sociedade por meio do voto direto, com exclusão entre outros, ao segmento analfabeto.

Em razão disso surge, nesse momento, a discussão em torno das restrições impostas ao voto para a população não alfabetizada. Esse se constituía em um aspecto político relevante da questão, tendo em vista que o analfabetismo atingia índices consideráveis, mais de 80% (oitenta por cento) da população brasileira. Essa nova orientação política trouxe o interesse da ampliação do número de pessoas que fossem capazes de “assinar o nome”, numa preocupação voltada para o recrutamento de votantes.

Contudo, a escassa representatividade da participação social na vida política do país, não levou a um crescimento da demanda no sistema escolar. Dessa forma, a educação se manteve restrita às classes dominantes nas primeiras décadas republicanas

(PAIVA, 1983, p. 85). Nesse período, a exemplo do período anterior, permaneceu ausente um projeto mais efetivo de educação popular.

No período em que o mundo se debatia com a Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1918, o problema educacional do analfabetismo no país passou a ser considerado por alguns setores da intelectualidade brasileira como uma barreira aos avanços do país. Assim, tal entrave deveria ser superado, para que se colocasse o Brasil rumo ao desenvolvimento socioeconômico.

O ensino nessa época era, contudo, voltado somente para as crianças e, ainda assim a uma pequena parcela dessa população, conforme se observa pelo recenseamento escolar de 1920. Este banco de dados aponta para um índice de analfabetismo da ordem de 77% (setenta e sete por cento) da população. Senão vejamos: dentre as 656.114 crianças entre 6 (seis) e 14 (catorze) anos à época no Brasil, somente 187.314 ingressavam nos estudos. Como podemos observar, tais números indicam um percentual inferior a 30% (trinta por cento) do total.

Do ponto de vista econômico, assistia-se naquele momento a um processo de industrialização do país, cuja mão de obra empregada era majoritariamente proveniente dos imigrantes, principalmente italianos. Essa escolha ocorria em detrimento dos brasileiros, uma vez que estes eram considerados desqualificados para o exercício das atividades ligadas à indústria. Desse modo, restava aos trabalhadores brasileiros realizar as tarefas braçais e o trabalho rural, já que eram descartados para o exercício da atividade operária nas indústrias.

As políticas voltadas à educação desse período, embora tivessem cunho nacionalista, não chegaram a contemplar um projeto efetivo de combate ao analfabetismo, tampouco de educação de adultos. Salvo esparsas iniciativas independentes, a educação em nosso país, mesmo a elementar, permanece um privilégio das camadas privilegiadas da sociedade.

Por trás dessa realidade, observa-se uma constatação curiosa e bastante reveladora do modo como atuavam os mentores das políticas educacionais vigentes: temia-se que a alfabetização viesse a comprometer a estabilidade entre a mão de obra rural e urbana, pois os trabalhadores dos setores agrários, uma vez alfabetizados, poderiam almejar profissões de maior *status* social, levando à escassez de braços para a lavoura.

Apreende-se aqui um dos aspectos da ambiguidade constante nos interesses relativos às políticas educacionais da época. Se por um lado era importante alfabetizar a população, por outro lado, isso poderia ser “perigoso”, já que, de acordo com a

mentalidade que prevalecia entre os dirigentes governamentais, uma vez alfabetizadas, essas pessoas abandonariam o campo e os serviços mais rudes, comprometendo todo um setor econômico.

Como observa Paiva (1983, p. 92), “era preciso educar o povo, sem formar descontentes que pudessem constituir uma ameaça ao progresso e à harmonia social; os ideais de recomposição não incluíam, nesse período, ‘ameaças’ à estrutura social”.

No período que se inicia com o final da Segunda Guerra Mundial, a partir do ano de 1945, surge no âmbito das instituições mundiais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Essa instituição surgia inspirada nas ideologias do pós-guerra, com objetivos voltados para a implementação de uma dinâmica político-social mais justa entre os povos, tendo como escopo o desenvolvimento das políticas culturais e educacionais.

A Unesco, inicialmente, defendia a chamada “educação funcional” para a modalidade da educação de adultos, segundo a qual seria possível, por meio dessa forma de educar, tornar a população mais crítica, ativa e capaz de transformar condições adversas de existência em realidades mais justas. A atuação da Unesco, nos moldes da ideologia por ela adotada, exerceu forte influência nas iniciativas das políticas educacionais instituídas em diversos países da América Latina, inclusive o nosso. (BEISIEGEL, 1974, p. 82-4).

Durante esse período observa-se no Brasil, do ponto de vista econômico e social, um acelerado crescimento populacional das cidades e uma intensificação do processo de urbanização. Nesse ambiente ocorre uma maciça migração dos trabalhadores do campo para as cidades, foi o período do chamado êxodo rural. Essa população abandona o campo e busca nas cidades, o ingresso no trabalho nas indústrias e a conquista de melhores condições de vida.

Nesse momento, a educação de adultos no Brasil adquiriu características próprias, surgindo uma efetiva preocupação da administração pública para com programas relativos à educação, de modo que fossem contemplados especificamente os segmentos adultos.

Dessa forma há uma extensão dos serviços educacionais às populações adultas, como nos revela Celso Beisiegel (1974, p. 67): “postula-se agora uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos: todos os brasileiros analfabetos, nas cidades ou nos campos, conscientes ou não da necessidade de educação, deverão ser alcançados pela escola”. A educação, seja na faixa etária de crianças, adolescentes ou adultos passou a ser considerada, nessa nova fase, tarefa do Estado.

Não obstante a educação de adultos ter passado a compor a agenda das políticas públicas educacionais a partir do pós-Segunda Guerra, por volta da década de 1960 o Estado ainda mantinha uma visão conservadora no que tange a essa temática. Nesse sentido, essa modalidade de educação ocupava um espaço discriminado no âmbito das políticas educacionais, concebida, na maioria das vezes, como um apêndice, um paliativo às deficiências deixadas pela oferta de educação regular, vista sempre como algo provisório e, como um incômodo necessário.

Nessa perspectiva, observava-se a predominância do conservadorismo também no âmbito pedagógico da educação, a qual era concebida como a depositária de conteúdos que deveriam ser assimilados, distantes da realidade do seu público alvo, o qual tinha como tarefa primordial memorizar os conhecimentos transmitidos. Tal modelo educacional era severamente criticado por alguns intelectuais da época, por ser considerado alienante. Ademais, no que concerne à educação de adultos, não havia uma preocupação pedagógica específica voltada para essa modalidade de ensino, prevalecia aqui, a transposição dos procedimentos utilizados na educação das crianças.

#### *Mudança de paradigma na educação de adultos*

A década de 50 e início da década de 60 são marcados, no âmbito da sociedade civil, pelo fortalecimento dos segmentos ligados às ideologias de esquerda, entre eles encontram-se a União Nacional dos Estudantes – UNE, o Centro de Cultura Popular – CPC e a Educação Moderna. Todos esses segmentos apresentavam ao menos uma convicção em comum: acreditavam ser a educação um mecanismo de transformação social, capaz de levar a população à participação política, devendo influenciar especialmente sobre questões relativas ao percurso das políticas econômicas e sociais que o Brasil deveria adotar.

Tais grupos tinham como proposta uma educação popular que, por meio de recursos alternativos, levasse o cidadão a tomar consciência de seu papel social. Nesse contexto, a visão oficial de educação conservadora e alienante, propalada pelo Estado, não tinha espaço, o que conduziu alguns educadores a novas reflexões em torno da prática pedagógica.

Esse novo movimento, surgido espontaneamente no âmbito da sociedade, buscou o teatro de rua, a filosofia, a música e as artes em geral como formas de desenvolver uma cultura do cidadão ‘para si’. Tal processo culminou naquilo que seria uma revolução no que se refere à educação de adultos: o Método Paulo Freire.

Esse educador brasileiro, por meio de suas reflexões sobre educação de adultos, alcançou respeitabilidade mundial, ao adotar o diálogo como base para o desenvolvimento de uma educação crítica, por meio de um processo de aprendizagem que privilegiava a relação educador-educando.

De acordo com Paulo Freire, o adulto educando, integrante dos segmentos mais oprimidos da nossa sociedade, deveria apropriar-se do conhecimento para utilizá-lo na luta contra a opressão dominante das elites detentoras do poder, as quais submetiam os trabalhadores a um círculo vicioso de marginalização econômico-social.

Assim, de acordo com o Método Paulo Freire, caberia ao educador, por meio de pesquisas, abordar temáticas inerentes ao ambiente social do educando. As temáticas assim abordadas propiciariam discussões em salas de aula, por meio de debates que desenvolveriam a capacidade argumentativa de modo coerente.

Tal processo levaria à compreensão da engrenagem que movimentava as relações de trabalho e, em última instância, das relações de poder em geral. Dentro dessa concepção, revelava-se qual deveria ser o escopo da educação crítica: ela deveria ser capaz de transformar os pobres excluídos, em sujeitos aptos para o exercício da cidadania plena.

Esse efervescente movimento, iniciado nos primeiros anos da década de 1960, teve uma duração efêmera. Ocorre que no decorrer desse processo, o golpe político que conduziu os militares ao poder, ocorrido em 31 de março de 1964, levou à derrocada dos movimentos sociais, entre eles aqueles desenvolvidos em prol da educação de adultos acima referidos.

Isto porque, como se pode observar, as posturas revolucionárias adotadas pelos mentores da educação popular, nos moldes da ‘pedagogia do oprimido’, conflitavam totalmente com a ordem vigente implantada pelos militares, a partir daquele momento. Dessa forma, Paulo Freire, entre outros intelectuais brasileiros, foi preso e exilado do país. Encerrava-se assim, pela via repressora e autoritária, um importante capítulo da história da educação popular no Brasil.

No período compreendido como regime militar, notadamente em seus primeiros 15(quinze) anos (1964-1978), o Estado direcionou os programas oficiais de educação de adultos, no sentido de mantê-los afastados das questões políticas.

A metodologia adotada durante esse período promovia uma educação mecânica e tecnicista, tornando a educação de adultos fragmentária e alienante. Tais procedimentos adequavam-se aos moldes das políticas públicas educacionais mais amplas, vigentes naquele período. Cumpre destacar a analogia na distribuição das

disciplinas e conteúdos do EJA com os programas dos cursos, denominados à época, de primeiro e segundo graus, voltados para crianças e adolescentes. Ou seja, não se construiu uma identidade para essa modalidade específica da educação, a qual se configurou como um apêndice da educação “regular”.

Não obstante, alguns empreendimentos não oficiais, embora de modo irregular, ainda buscaram colocar em prática a orientação pedagógica de Paulo Freire. Entre eles citemos, como por exemplo, a “Associação Cristã de Moços”, organização ligada à Igreja católica. Essa entidade foi atuante na região norte do estado de São Paulo, a qual após sofrer perseguições políticas, extinguiu-se em 1968.

No contexto do regime militar, precisamente em 15 de dezembro de 1967, o governo publicou a Lei Federal nº. 5.379, a qual instituiu o Movimento Brasileiro de alfabetização – Mobral. Este órgão, a partir de então, passou a integrar os programas oficiais de educação de adultos em todo o Brasil.

Conforme descreve Beisiegel (1974, p. 173-4), a referida lei lançava as bases de um empreendimento de âmbito nacional nessa modalidade de educação. Ao adotar esse procedimento o governo mantinha o controle sobre as atividades educativas, a fim de evitar possíveis reações a sua política repressora. Vale lembrar que o Mobral, tinha como foco específico o analfabetismo, não estava presente nas ações de órgão a preocupação com uma formação para além do elementar.

Esse processo repressivo se estendeu até o ano de 1979, sendo que a partir daí, com a abertura política, surgiram novos projetos de educação para adultos, no âmbito da sociedade civil. Muitos deles buscaram retomar as orientações pedagógicas do educador Paulo Freire, delineadas em obras como “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como prática da Liberdade”.

Nesse contexto, no âmbito da sociedade civil, surgiu o projeto Telecurso, firmado por meio de um convênio entre a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta, com o ingresso, posteriormente, da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP.

O Telecurso 2000 se configurou como o mais relevante projeto voltado para educação de adultos, desde a redemocratização do país iniciada com a abertura política, a partir de 1979, graças ao alcance populacional que foi capaz de atingir.

O ingresso da FIESP, em um projeto dessa dimensão, apontava para um dado revelador, o qual consiste na preocupação dos setores empresariais para com a formação de mão de obra qualificada.

Isso ocorria em meio a um amplo processo de globalização, no qual os mercados externos, extremamente competitivos, não deixavam espaço para a desqualificação proveniente da baixa escolaridade, a qual ainda estava presente na realidade da maioria do segmento trabalhador brasileiro daquela época. Ademais, as empresas que buscavam selos de certificação internacional (ISO 9000, entre outros) tinham que atender às exigências dos órgãos certificadores, os quais, entre outros itens, avaliavam a formação básica dos funcionários.

Na esteira desse contexto está o atendimento ao modelo de qualidade total na gestão das empresas. Esse modelo surge no campo da engenharia e compreende a organização das empresas como a reprodução de um conjunto de técnicas passíveis de automatização, numa visão mecanizada de um processo que envolve sujeitos. No bojo do reconhecimento internacional da adoção desse modelo de qualidade está corrida pela conquista dos selos de certificação internacionais, que tiveram seu auge entre a segunda metade da década de 1990 e a primeira metade de 2000.

De acordo com Gaudêncio Frigotto (1996, p. 141), ao analisar essa questão, essa preocupação do empresariado brasileiro revela demandas dos homens de negócio por “um trabalhador com uma nova qualificação que, face à reconstrução econômica sob nova base técnica, lhes possibilite efetivar a reconversão tecnológica que os torne competitivos no embate da concorrência intercapitalista”. A consciência empresarial dessa realidade pode ser explicitada nas palavras proferidas pelo presidente da FIESP, durante a cerimônia de implantação do Telecurso 2000, realizada em novembro de 1995: “Sem educação não pode haver trabalhadores, empresários, nem indústria; não pode haver país. A educação tem de ser efetivamente resgatada, pois é um direito do cidadão”. (FIESP, 1995, p. 38-39).

Atualmente, a legislação de nível constitucional atribui aos governos estaduais e municipais a responsabilidade pela educação básica como um todo – incluindo aí a educação de adultos. Assim fica o governo em âmbito federal desincumbido da tarefa educacional de adultos.

Há, portanto, uma infinidade de programas referentes a essa modalidade de educação, uma vez que os diferentes estados e municípios dispõem de autonomia para organizarem e normatizarem seus cursos, podendo inclusive o município compor com o estado um programa único para a educação de adultos. Contudo, em relação às matrizes curriculares e conteúdos, a maioria desses programas, reproduz as diretrizes destinadas à educação das crianças e adolescentes. Sobre essa questão Gadotti argumenta que:

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à Educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, ser humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura (GADOTTI, 2014, p. 17).

As colocações desse pesquisador deixam clara a necessidade de se pensar uma proposta pedagógica direcionada a modalidade de ensino específica, qual seja, a educação dos jovens e adultos que foram alijados da oportunidade de estudar na idade regular. Faz-se necessário romper com os modelos engessados que estruturam essa modalidade de educação a imagem e semelhança dos padrões estabelecidos para a educação das crianças e adolescentes. Tal mudança deve abranger além dos aspectos pedagógicos a própria estrutura dos cursos – distribuição do tempo, espaço; rigidez na matriz curricular, recursos materiais etc.

No âmbito da educação estadual paulista, a Educação de Jovens e Adultos – EJA –, segmento da Secretaria Estadual de Educação voltado para educação de adultos, adotou até o ano de 2010 o projeto Telercurso 2000, como prática em telessalas espalhadas pelas escolas públicas paulistas. Essa se constituiu na alternativa estadual para os jovens e adultos que não encontraram mecanismos de inserção social, em função do baixo nível de escolaridade e saíram em busca de escolarização formal.

Em 2011, num esforço de aproximação da EJA do Estado de São Paulo com o “mundo do trabalho”, um novo programa foi idealizado sob a coordenação da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia - SDECT. A concretização desse programa pressupõe a parceria entre essa Secretaria e as Secretarias Municipais de Educação, sendo que a SDECT fica responsável pela elaboração e disponibilização do material didático, bem como pela capacitação dos docentes que atuarão no programa e ao município por sua vez, cabe a contratação dos professores e toda a organização estrutural. Esse programa já conta com a adesão da maioria dos municípios do Estado de São Paulo.

Nota-se nesse programa a preocupação em flexibilizar a organização do tempo-espaço na EJA, buscando promover uma política pública que atenda melhor às necessidades do estudante trabalhador. Mesmo em se tratando de um programa recente e, portanto difícil de ser avaliado em relação aos efeitos que possa vir a promover, a análise do material didático já permite notar que permanece a lógica da educação instrumental e fragmentada em disciplinas, voltada, essencialmente, para os conteúdos

tradicionais, apesar de possuir o mérito (observado também no material do Telecurso 2000) de construir um material específico para a EJA, o qual procura trazer uma linguagem e exemplificações mais próximas da realidade dos jovens e adultos aos quais se destina.

Acrescente-se a essa problemática o fato de esta modalidade de ensino se ressentir do despreparo dos professores em lidar com esse ambiente educacional e, com seu público alvo. Esse público é bastante diferente daquele a que a maioria dos docentes que assumem a tarefa de ministrar curso na EJA está habituada a encontrar, uma vez que esses professores são, majoritariamente, provenientes da rede oficial regular estadual ou municipal, constituída por crianças e adolescentes.

Cabe ressaltar ainda que a garantia mais ampla de acesso ao ingresso escolar, ocorrida a partir da década de 1970, não assegurou a erradicação do analfabetismo e, tampouco, garantiu educação de qualidade às camadas populares. O analfabetismo, conforme assinalado anteriormente, atinge 8,5% dos brasileiros com idade acima de 15 anos, chegando a 16,9% na região nordeste.

Uma medida oficial recente, na busca pela superação desse problema foi materializada na redação de meta nº 9 do Plano Nacional de Educação – PNE - aprovado em 2014, a qual prevê a erradicação do analfabetismo absoluto até 2020:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014).

Contudo, Moacir Gadotti alerta para o fato de que a concretização da meta é fundamental, bem como para o risco de mantermos essa característica lamentável de país incapaz de superar o analfabetismo. O pesquisador destaca o insucesso das tentativas mais recentes de erradicação:

Nossa história recente já nos deu lições que não podemos esquecer: primeiro, a Constituição de 1988, que previa, em suas “Disposições Transitórias”, o fim do analfabetismo em dez anos, meta não alcançada. Em 2003, o MEC se propôs a “abolir” o analfabetismo em quatro anos, criando a Secretaria Nacional de Erradicação do Analfabetismo, hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), e o programa Brasil Alfabetizado. (GADOTTI, 2014, p. 11).

Para além da erradicação do analfabetismo, o PNE deixa bastante a desejar em relação à meta destinada à educação de jovens e adultos, muito embora, essa modalidade de ensino seja mencionada por diversas ocasiões ao longo da redação do Plano. Senão vejamos: “Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.” (BRASIL, 2014).

A reprodução da íntegra da meta 10 do PNE reforça a ideia recorrente de que a educação de adultos está hoje, majoritariamente, voltada para um público que almeja, antes de tudo, condições de ingresso em um mercado de trabalho cada vez mais excludente e que a cada dia faz uso de equipamentos mais complexos. Esse público é formado por um conjunto de trabalhadores que necessitam desenvolver qualitativamente habilidades técnico-operacionais, visando a garantir assim seus postos de trabalho.

Não obstante, os almejados postos de trabalho diminuem a cada dia e as habilidades desenvolvidas ontem com eficácia, hoje se tornam obsoletas, tal a velocidade em que ocorrem os avanços da tecnologia microeletrônica (SEVCENKO, 2001, p. 28-9). As sepultadas escolas de datilografia, em pleno funcionamento há 30 anos atrás, são exemplo pitoresco dessa constatação, reveladora da lógica perversa contida na fórmula da educação para o trabalho.

Retomamos aqui a constatação já apontada acima, qual seja, a de que as ambiguidades inerentes às políticas educacionais voltadas para os adultos têm sido incapazes de romper o círculo vicioso em que esse segmento se encontra aprisionado. Uma vez que não há apropriação de conhecimento efetivo, mas apenas preocupação em desenvolver habilidades funcionais para um mercado em mutação acelerada. A permanência dessa lógica, não cria condições para transformação da realidade vigente, nem ao menos no âmbito da formação instrumental. Isto porque as habilidades desenvolvidas para o mercado de hoje, já serão obsoletas, para o mercado do dia seguinte.

Os conhecimentos exigidos pelo mercado globalizado não se referem ao exercício de funções específicas, voltadas para a produção em série, vigentes nos modelos fordistas e tayloristas, mas à capacidade de digerir uma ampla diversidade de informações de forma crítica e ativa. E para adquiri-las faz-se necessário não só atingir a escolarização básica, mas superá-la. Como afirma Aranha:

Diante das transformações vertiginosas da alta tecnologia [...] ninguém mais pode se formar em alguma profissão. Daí a necessidade de uma educação permanente, que permita a continuidade dos estudos e, portanto, de acesso às

informações mediante uma autoformação controlada. (ARANHA, 1996, p. 239-240).

Nesse sentido, a educação de adultos constitui ainda hoje um grande desafio, quando se aborda a questão das políticas educacionais do país, em suas diversas modalidades, uma vez que essas políticas, via de regra, insistem em focalizar ora a reprodução, por meio de uma educação tradicional conservadora, ora o profissionalismo por meio de uma formação puramente técnica. Ademais as políticas públicas educacionais relativas à educação de adultos permanecem marcadas pelo caráter fragmentário, descontinuado que as acompanhou desde os seus primórdios.

Atualmente ocorre, no âmbito da sociedade civil, a efetivação de inúmeros projetos alternativos de educação popular voltada para o segmento adulto, mas são ações pontuais, sem ressonância em nível nacional, incapazes de alterar o quadro atual.

Merece destaque nesse âmbito as ações e reflexões desenvolvidas, já de longa data, pelo Instituto Paulo Freire, o qual comemorou no ano de 2013 os cinquenta anos da experiência realizada por Paulo Freire em Angicos e no ano seguinte, cinquenta anos do Plano Nacional de Alfabetização, sonhos de erradicação do analfabetismo e emancipação da sociedade pela educação. Na oportunidade dessas comemorações, Moacir Gadotti (2014) escreveu acerca das perspectivas e caminhos que se deveria construir para a educação de jovens e adultos dessa conjuntura histórica. Para esse pesquisador:

Será preciso articular e potencializar tudo o que já existe nesse campo. Existem numerosas iniciativas sociais e populares que foram sistematicamente ignoradas. Falta planejamento governamental para mapear e colocar em rede essa enorme força social até agora desperdiçada e desconsiderada pelos governos. Falta retomar o diálogo e definir, de uma vez por todas, o marco regulatório das organizações não governamentais, para que estas possam retomar seu importante papel histórico na luta pelo fim do analfabetismo no país. Precisamos convocar e reunir a força que temos fora do sistema regular de ensino. (GADOTTI, 2014, p. 35).

Assim, como Gadotti acredita-se aqui que a articulação entre Estado e sociedade civil se constitui em uma saída com forte potencial de sucesso para a promoção de um projeto para a educação de jovens e adultos, o qual tenha como meta corrigir as distorções do acesso aos estudos e mais, promover uma educação emancipatória, livre das amarras do modelo voltado para o público dos cursos regulares.

*Considerações finais*

A exposição acima arrolada, acerca da trajetória da educação de adultos no Brasil, desde os seus primórdios até a atualidade, permite-nos, ainda que de modo sintético, elaborar algumas considerações finais, notadamente quanto às perspectivas que se apresentam nesse quadro geral.

Dessa forma, do ponto de vista pedagógico, podemos afirmar que a educação de adultos, assim como as políticas educacionais de um modo geral, necessita assumir o compromisso de proporcionar um ambiente favorável à apropriação do saber, o qual deve ser sempre um espaço de troca. Nesse contexto, professores e alunos devem atuar como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, verdadeiros construtores do saber.

Nesse sentido, o desenvolvimento intelectual das massas populares, poderá ser vislumbrado como um meio de promoção da efetiva melhoria da qualidade de vida, rompendo com o modelo de formação fragmentada em disciplinas estanques ainda expresso nos materiais didáticos mais recentes, como é o caso do material utilizado na implementação no programa da EJA, instituído pelo governo do Estado de São Paulo a partir de 2011, mencionado acima. Além de superar a visão da educação de adultos como apêndice da educação básica, falta a esses programas focar mais nos processos e no atendimento às necessidades dos atores sociais envolvidos, que nos instrumentos e nos produtos. Faz-se necessário romper com essas permanências.

A educação assim concebida deixará de ser vista somente como um mecanismo de inserção de segmentos excluídos no mercado de trabalho, libertando-se da ambigüidade histórica que marcou essa modalidade educacional no país. Poderá assim ser considerada, acima de tudo, como instrumento eficaz de participação social, por meio do exercício dos direitos mais amplos, constantes da cidadania plena.

Para que isso ocorra faz-se necessário colocar a educação no centro das prioridades nacionais, a fim de que possamos assistir a uma efetiva mudança na realidade educacional do país. Dentro dessa nova perspectiva, as políticas públicas educacionais deverão estar entrelaçadas a um projeto mais amplo de reestruturação social, visando, entre outras prioridades, à melhoria da qualidade de vida das camadas populares. Como pondera Paulo Freire “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

## Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996. FIESP/CIESP, Sesi, Senai e Irs Assessoria de imprensa. A expansão do Telecurso 2000, um ano depois. *Revista Notícias*, n. 4, dez, p. 38-9.

- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRASIL. MEC. Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 10/05/2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. São Paulo: Moderna. Fundação Santillana. 2014.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo. Cortez, 1992.
- SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

Artigo recebido em: 04/12/2013. Aprovado em: 01/12/2014.