

Universidade Aberta para a Terceira Idade: a Emancipação Política em Espaços Educativos

**Paola Andressa Scortegagna
Rita de Cássia da Silva Oliveira**

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Universidade Aberta para a Terceira Idade: a Emancipação Política em Espaços Educativos

**Paola Andressa Scortegagna
Rita de Cássia da Silva Oliveira**

 **Atena**
Editora

Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
S423u	<p>Scortegagna, Paola Andressa. Universidade aberta para a terceira idade [recurso eletrônico] : a emancipação política em espaços educativos / Paola Andressa Scortegagna, Rita de Cássia da Silva Oliveira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-814-4 DOI 10.22533/at.ed.144192511</p> <p>1. Idosos – Condições sociais – Brasil. I. Oliveira, Rita de Cássia da Silva.</p> <p style="text-align: right;">CDD 362.60981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	6
CAPÍTULO 1	10
APROXIMAÇÕES ENTRE POLÍTICAS SOCIAIS E GARANTIA DOS DIREITOS: DAS LEIS DOS POBRES AO CONTEXTO ATUAL	
CAPÍTULO 2	59
ALIENAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO DO IDOSO: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA	
CAPÍTULO 3	94
O IDOSO BRASILEIRO: DEMOGRAFIA, POLÍTICAS, TEORIAS E AÇÕES EDUCACIONAIS	
CAPÍTULO 4	146
AÇÕES EDUCACIONAIS PARA O IDOSO: UNIVERSIDADES ABERTAS PARA A TERCEIRA IDADE E EMANCIPAÇÃO POLÍTICA	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICE	210
SOBRE AS AUTORAS	222

Quando se lança um olhar sobre a sociedade e a sua organização, muitos questionamentos emergem apontando para uma reflexão a respeito da condição de vida do homem, como estabelece a relação com o outro, qual é o seu processo formativo, bem como as influências da cultura, da educação, do trabalho, da alienação e da ideologia para a consolidação deste sujeito.

Este olhar não permanece inócuo a partir do momento em que se observam os resultados da interação do homem com o outro e com a sociedade. Diante desta realidade, a fragmentação do sujeito e a sua marginalização tornam-se evidentes, sinalizando o quanto está cada vez mais distante da capacidade de interpretação do meio em que vive.

Imerso neste contexto, o sujeito vai se afastando de sua humanidade e desagregado desta condição humana torna-se cada vez mais alienado, seja em sua atividade laboral, nas questões religiosas e filosóficas, no campo artístico e na política. Neste contexto, o sujeito é alienado ideologicamente, pois a partir do contexto social no qual está inserido, ele assume a ideologia dominante e a reproduz. Tal reprodução da ideologia ocorre em diferentes contextos como a escola, os meios de comunicação de massa e a cultura.

Na sociedade capitalista a marginalização é recorrente, muitas vezes diversos grupos sociais em condição de vulnerabilidade são excluídos, como os idosos, crianças, negros, indígenas, entre tantos outros. No caso dos idosos, são considerados em dupla vulnerabilidade, pela questão da idade e por refletirem situações de exclusão, marginalização e pobreza. Diante dos valores da classe dominante nesse sistema, excluem-se todos aqueles que são considerados como improdutivos ou de alguma maneira possam significar um “peso social”.

Algumas ações se estruturam para amenizar este processo. Entretanto, são apenas paliativas e não representam uma possibilidade real de mudança. Dentre estas ações, pode-se destacar o assistencialismo, que tem sua importância no que diz respeito às questões de cuidado emergencial, mas não se pautam numa reflexividade sobre a condição humana na sociedade capitalista.

Emergem então as reflexões sobre a organização social e quais são as possibilidades de superação da sociedade capitalista, bem como da extinção das desigualdades sociais. O processo que se evidencia como possibilidade para a

libertação dos sujeitos e a retomada de sua humanidade é a emancipação humana. Trata-se de uma emancipação qualitativa, que não se limita à formação individual, mas atua para a consolidação de uma nova sociedade.

Frente a esta configuração atual, surge a possibilidade da emancipação política, que embora signifique a não superação da sociedade de classes, a ideologia e a alienação, propicia ao sujeito uma liberdade (limitada), mas que vai além do conformismo diante do sistema atual.

A emancipação política não representa um estágio inicial para a emancipação humana. É uma liberdade limitada, que separa o ser privado do ser coletivo, porém não significa apenas a superação da pobreza ou melhoria da qualidade de vida. Representa a capacidade de o indivíduo interpretar e compreender a totalidade em que vive. Volta-se para o entendimento e o processo de conscientização do sujeito referente ao trabalho, a alienação, a ideologia e ao capitalismo.

A partir do momento em que o sujeito adquire conhecimentos e se aproxima da participação no meio social, ele começa a adquirir representatividade e refletir sobre o que lhe é impossibilitado. Neste sentido, a educação assume um importante papel para que a emancipação política possa ocorrer, mesmo sendo um processo contraditório e que colabora para a reprodução da sociedade vigente.

A educação contribui para que o sujeito tenha acesso aos conhecimentos socialmente e historicamente acumulados, bem como alicerce seu pensamento e sua ação na cultura, na política, na história e na economia. Esta condição permite que o sujeito obtenha avanços em sua vida privada, mas também propicia que desenvolva as suas relações sociais e atue de forma concreta em seu coletivo.

Dentre os grupos marginalizados e que necessitam de uma importante ação educativa para avançar em relação à compreensão da sociedade capitalista, bem como a ideologia e a alienação, pode-se destacar o grupo dos idosos.

No Brasil, com uma população de cerca de 29 milhões de pessoas (13,84% - IBGE, 2018), os idosos representam um grupo que sofre com discriminações, marginalização e vulnerabilidade. Para além do assistencialismo e a garantia de direitos humanos e sociais, o idoso merece participar de um processo de formação, em que ele possa ter consciência de si e do meio em que vive, bem como das relações que estabelece e das atividades que desenvolve (ou desenvolveu).

Neste sentido, a educação significa uma condição indispensável para que o idoso possa se integrar ao meio em que vive, participando e atuando como um agente ativo. Considerando tais características, a educação permanente tem um importante destaque, ao se colocar como processo contínuo e que acompanha a vida do sujeito.

A educação permanente possibilita um olhar frente à totalidade, em que o sujeito passa a dimensionar quem é e quais relações estabelece, num processo emancipatório, que visa à formação do homem de modo integral, buscando a superação da fragmentação.

Embora tal processo seja complexo, podendo possibilitar pequenos avanços, a educação representa um caminho para a conquista de espaço pelo sujeito. Devido às limitações da sociedade capitalista, muitas vezes, estes avanços estarão atrelados às questões políticas, com a concessão de direitos sociais, o que pode representar melhorias na qualidade de vida do sujeito.

No que diz respeito ao idoso, seus direitos sociais estão garantidos em legislação própria, como o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/03). No que diz respeito à educação, esta legislação, prescreve no Capítulo 5, nos Artigos nº 20 ao nº 25, que o idoso tem direito à educação, respeitando-se as características da idade. O Poder Público criará oportunidades de acesso à educação, com cursos especiais para integração à vida moderna, além de apoiar a criação de Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI)¹ e publicações com conteúdo adequado a esta população.

A inserção dos idosos em espaços educativos vem sendo assumida pelas universidades, por meio de diversos projetos ou cursos extensionistas, que atendam as demandas deste segmento etário.

Estas ações são pautadas no princípio da educação permanente, aliada ao papel extensionista das universidades, os quais são importantes agentes facilitadores do desenvolvimento educacional, articulando-se com a sociedade, e realizando a difusão de conhecimentos e conversão dos conteúdos em uma força viva capaz de elevar o nível cultural do sujeito idoso.

Tais ações organizam-se para estimular o idoso a desenvolver-se enquanto sujeito, mas também participar ativamente da vida social, percebendo o mundo em que está inserido, relacionando-se com as outras gerações, buscando novas atividades e novos papéis sociais. Logo, estas ações, que se desenvolvem por meio de projetos, cursos ou programas de extensão, visam a formação de um idoso com mais autonomia, melhor qualidade de vida e que esteja instrumentalizado com conhecimentos.

Assim, este livro está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, **“Aproximações entre políticas sociais e garantias de direitos: das Leis dos Pobres ao contexto atual”**, apresenta uma discussão sobre a garantia dos direitos, a partir da gênese da política social, desde a primeira Lei dos Pobres ao contexto atual das políticas sociais no Brasil, retratando a questão social, e as influências do liberalismo e do neoliberalismo sobre a política social.

O segundo capítulo, **“Alienação, emancipação e educação do idoso: uma análise necessária”**, aponta uma reflexão sobre a alienação do sujeito, que está inserido no contexto neoliberal, bem como a necessidade de uma ação emancipatória. Discute-se sobre a importância da emancipação e distingue-se emancipação política

1. Universidade Aberta para a Terceira Idade refere-se a uma ação extensionista realizada em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas. Tal ação pode ser desenvolvida por meio de cursos, projetos ou programas de extensão e tem como público alvo a população idosa (geralmente). Embora organizadas de acordo com as características de cada IES, as ações visam por meio de processos educativos a inserção social do idoso, a aquisição de novos conhecimentos, a melhoria da qualidade de vida, entre outros.

e emancipação humana. Apresentam-se as contribuições da educação e educação permanente, estabelecendo uma relação entre a ação educativa e as possibilidades de instrumentalização e conscientização do sujeito.

O terceiro capítulo, **“O idoso brasileiro: demografia, políticas, teorias e ações educacionais”**, aborda questões sobre a demografia, políticas voltadas para o segmento da população idosa, teorias sociológicas do envelhecimento e ações específicas da educação para o idoso, entendendo a educação como possibilidade de mudança e emancipação política do idoso. Apresentam-se também as características, os objetivos e a organização das Universidades Abertas para a Terceira Idade (UATI).

No quarto capítulo, **“Ações educacionais para o idoso: Universidades Abertas para a Terceira Idade e emancipação política”**, são apresentados os encaminhamentos metodológicos, a descrição e análise dos dados, refletindo-se sobre os espaços educacionais para o idoso nas IES públicas paranaenses, bem como as contribuições destes projetos/cursos para a emancipação política do idoso.

Ao se considerar a realidade demográfica e social do envelhecimento, o presente estudo foi desenvolvido, em atenção à realidade brasileira e as UATI, que são ações educacionais desenvolvidas pelas universidades, que tem objetivos com vistas à emancipação.

APROXIMAÇÕES ENTRE POLÍTICAS SOCIAIS E GARANTIA DOS DIREITOS: DAS LEIS DOS POBRES AO CONTEXTO ATUAL

Para a análise das políticas sociais torna-se fundamental a compreensão de sua gênese. Para tanto, se faz necessário entender a estreita relação entre a política social e a pobreza.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a gênese da política social, desde a primeira Lei dos Pobres, no século XIV até o contexto neoliberal das políticas sociais no Brasil.

O texto está organizado em três seções, a saber: 1. Lei dos Pobres – destaca desde as primeiras ações em prol dos pobres até a última Lei dos Pobres, de 1834, na Grã-Bretanha (séculos XIV ao XIX); 2. O Estado Moderno e a “ascensão” do assistencialismo – aponta a relação entre a constituição do Estado e a luta pelos direitos nas Revoluções Francesa e Industrial; 3. Século XX: da meritocracia à universalização das políticas sociais – retrata a questão social, e as influências do liberalismo e do neoliberalismo sobre a política social.

1.1 Lei dos pobres

A pobreza não é um fenômeno social que surgiu a partir da sociedade capitalista. De acordo com Sachs (2005), a pobreza esteve presente nos diferentes povos, com registros no decorrer da história da humanidade.

No decorrer da história, o conceito de pobreza evoluiu. Na Antiguidade, a distinção entre ricos e pobres ocorria por determinação divina¹, cabendo a cada sujeito aceitar sua classe social. Esta condição perdurou por vários séculos, confirmada pela Igreja Católica durante a Idade Média, para manutenção da nobreza e do próprio clero. Naquele momento, a pobreza significava ausência de propriedade (LACERDA, 2011).

A condição de pobreza, principalmente no período feudal, obrigava a submissão

1. Na Antiguidade, acreditava-se que a explicação para a existência de ‘ricos’ e ‘pobres’ era a determinação divina, ou seja, havia pessoas predestinadas a serem ricas e outras a serem pobres, sendo essa predestinação relacionada à classe social a qual o indivíduo pertencia. Caberia a cada um aceitar a sua posição dentro da hierarquia social. Questioná-la seria uma afronta às leis consideradas supremas. Durante a Idade Média, a Igreja Católica, no auge do seu poder político, fez com que tal afirmação fosse propagada, o que facilitava o seu domínio sobre as classes menos favorecidas e garantia a manutenção dos privilégios da nobreza e do clero. Já nesses períodos a pobreza era vista como ausência de condições materiais (leia-se terras e riquezas) que permitissem ao indivíduo desfrutar de uma vida confortável, considerando-se os padrões da época. Mais do que isso, ela corroborava o domínio dos senhores sobre os servos ou vassallos – no caso da época feudal – pois as possibilidades de desempenhar outras atividades eram praticamente inexistentes para esses últimos (LACERDA, 2011, p. 1).

aos senhores, pois era a possibilidade de sobrevivência e proteção. Àqueles que não se encontravam enquanto vassallos, estavam fadados à indigência, fora dos feudos e longe dos burgos. Estes sujeitos estavam à mercê da caridade da Igreja (LACERDA, 2011; FALEIROS, 2008; 2011).

No século XIV, a quantidade de desabrigados, enfermos e miseráveis estava crescendo consideravelmente. A assistência limitada à caridade cristã não supria às necessidades de sobrevivência destas pessoas. Além disso, conflitos sociais estavam surgindo. “A pobreza, nesta fase, é o risco social predominante. O Estado age para proteger a sociedade da ameaça representada pela pobreza (à qual se associam a indigência, a doença, o furto, a degradação de costumes) e para proteger os pobres” (VIANA, 2002, p. 3).

Neste período, a caridade cristã foi afetada, pois com a queda de mosteiros no século XIV, havia dificuldade financeira para realizar ações assistencialistas. Assim, em cada região paroquial foi instituído um imposto para caridade aos pobres, cabendo a cada igreja o recolhimento deste imposto dos fiéis (FALEIROS, 2008; 2011).

Com a peste negra, a quantidade de enfermos e de órfãos aumentou, houve estagnação nos salários e diminuição de postos de trabalho. Os problemas sociais estavam crescendo junto com a fome e a quantidade de indigentes. Para conter tal situação, um ato legal (caráter de lei) trouxe obrigatoriedade para que todos os sujeitos sadios trabalhassem, mantendo os salários antigos. Vários trabalhadores buscaram regiões com melhores salários, mas outros tentaram alegar doença ou deficiência para não trabalhar. Diante da situação, *The Ordinance of Labourers* – Decreto dos Operários (1349), instituiu que nenhuma pessoa com condições de sustento (trabalhador ou empregador) poderia auxiliar ou assistir mendigos (HIGGINBOTHAM², s/d).

No ano de 1388, *The Statute of Cambridge* – Estatuto de Cambridge, introduziu regulações que restringiam movimentos dos trabalhadores e mendigos. Cada região era responsável pelos seus pobres impotentes, ou seja, idosos ou enfermos, com incapacidade para o trabalho. Aqueles trabalhadores que desejassem sair de sua região precisavam de um termo de autorização de “bom homem”, comprovando sua condição de trabalho. Os mendigos não podiam tentar fugir ou aparentar que estavam doentes, pois até mesmo para passear necessitavam de autorização. Os inválidos também estavam submetidos a este estatuto, que os proibia de sair ou vagar pelas ruas (HIGGINBOTHAM, s/d).

A situação dos pobres foi se agravando. Diante desta situação, houve a implementação da *Poor Law Act* (Lei dos Pobres), pela monarquia britânica. Esta lei pode ser considerada como uma das primeiras políticas sociais, embora sem as

2. O autor inglês Peter Higginbotham desenvolve pesquisas sobre as *workhouses*. Para divulgação de suas obras, além dos livros impressos (*Workhouse Encyclopedia*, *Voices from the Workhouse* e *Grim Almanac of the Workhouse*) também tem um site, no qual disponibiliza parte de sua obra, como também documentos sobre estas instituições. Para saber mais sobre o autor: www.workhouses.org.uk

características atuais, presentes em políticas desta natureza.

De acordo com Pereira (1999), esta lei atendia os andarilhos, pois se entendia que estes sujeitos não deveriam permanecer pelas ruas, buscando meios para sua sobrevivência. Estes andarilhos deveriam ser confinados, pois a pobreza sem território poderia causar muitos danos à ordem social.

Esta lei não tinha um caráter social e assistencialista por princípio, mas sim, um caráter punitivo. No decorrer dos anos e das mudanças que foram ocorrendo na sociedade, esta lei foi se modificando e dava subsídios (restritos) para o atendimento apenas para os impossibilitados de trabalhar.

Neste sentido, “[...] o destaque é para a transformação das categorias de bons e maus pobres, ou de pobres merecedores e não merecedores, em categorias de pobres capazes e incapazes” (FALEIROS, 2011, p. 180).

As ações legais frente à situação dos mendigos foram aumentando. No decorrer do século XV e XVI, várias ações punitivas para aqueles que tinham condições de trabalhar e não o faziam aumentavam. As pessoas consideradas ociosas (migrantes) eram presas e deixadas a pão e água, depois expulsas da cidade. Os demais eram obrigados a trabalhar, com direito a castigos pela recusa. Todo mendigo ou andarilho apto ao trabalho deveria estar em sua região trabalhando. Além disso, houve ainda mais severidade nas punições, escravizando por dois anos mendigos que se recusassem a trabalhar e por toda vida aqueles que fugissem (HIGGINBOTHAM, s/d).

Neste contexto conflituoso, começam a surgir as primeiras casas para acolher os pobres sem condições de trabalho. O ato de 1536 instituiu que as igrejas deveriam ter uma caixa de arrecadação de fundos para ajudar os impossibilitados. Porém, ainda se mantinha com severidade as punições para aqueles considerados capazes e que não trabalhavam. Houve a proibição do pedido de esmolas.

De acordo com Higginbotham (s/d), em 1572 houve a criação do imposto sobre propriedade em toda Grã-Bretanha, chamada de taxa dos pobres. Este imposto deveria ser administrado em cada região, pela paróquia responsável e era destinado ao atendimento de idosos, enfermos e miseráveis. A partir daquele período, algumas ações menos punitivas começaram a ocorrer. Foram nomeados responsáveis em cada paróquia para buscar emprego para os pobres capazes, como também encontrar lugares para a construção de casas para incapazes (deficientes, crianças e idosos).

Apesar do pequeno avanço em relação ao atendimento dos pobres, a situação era muito complicada, pois não havia garantias de subsistência ou atendimento das necessidades básicas daqueles sujeitos. Não havia clareza inclusive na determinação de capazes e incapazes, o que colocava muitas pessoas doentes e sem condições para trabalhar durante longas jornadas.

Além disso, reforçava-se a condição de pobreza enquanto determinação sublime, ou seja “[...] os bons eram os que não se revoltavam contra sua miséria e

as condições de trabalho, aceitando a chamada ordem divina ou divina providência” (FALEIROS, 2011, p. 181). Desta forma, buscava-se desencadear um compromisso de obediência, fazendo com que os pobres continuassem trabalhando.

Com a evolução social dentre os séculos XIV e XV, a Lei dos Pobres foi revista e no ano de 1601, foi promulgada *The Act for the Relief of the Poor* – Lei para o Alívio dos Pobres. Esta lei mantinha as responsabilidades das paróquias em relação à assistência aos pobres, incluindo as crianças em condições precárias. Esta lei tinha por objetivos: tornar a paróquia unidade administrativa responsável pela assistência aos pobres, tal como a coleta de taxas; criar asilos ou hospícios para os idosos e deficientes físicos e mentais, desde que sem família, pois caso contrário, era obrigatoriedade da família a assistência aos mesmos; criar casas de correção para os pobres com condições de trabalho (mendigos, andarilhos) e que se recusavam a fazê-lo; instruir as crianças para o trabalho; criar *workhouses* para possibilitar o trabalho dos pobres que eram capazes (PEREIRA, 1999; HIGGINBOTHAM, s/d).

Sobre a Lei dos Pobres de 1601, Dorigon (2006, p. 120) afirma que “[...] a lei visava evitar futuros problemas sociais. Tendo em vista o número significativo de pobres desocupados em condições degradantes, buscava a repressão à mendicância e a vagabundagem e a minimização da miséria”.

Havia a preocupação de preparação dos sujeitos marginalizados para o trabalho, reordenando a sociedade e preparando a maior quantidade possível de capazes para o sistema produtivo. As igrejas, responsáveis diretas pela assistência aos pobres, por muitas vezes também exploravam seus assistidos, tentando lucrar com o trabalho feito por eles nas casas de assistência.

As ações se mantiveram por aproximadamente dois séculos, mas a questão dos pobres continuava complexa. Segundo Mantoux (1989, apud DORIGON, 2006), muitas paróquias assistiam apenas os pobres da sua região, excluindo todos aqueles que não eram provenientes da mesma localidade, considerando-os intrusos. Assim, estas igrejas eximiam-se de qualquer tipo de responsabilidade junto a estas pessoas.

Todavia, a questão da pobreza não se limitava à esta questão. Devido à assistência da Igreja, outra situação estava ocorrendo: uma grande quantidade de pessoas capazes de trabalhar se recusaram a isso, pois sobreviviam sem a necessidade do trabalho.

Houve novas discussões e a Lei dos Pobres foi reformulada. O objetivo era urgente: tirar o pobre capaz de trabalhar da rua ou da assistência cristã, educá-lo e em seguida colocá-lo no trabalho, principalmente pela crescente industrialização.

Assim, em 1834, foi aprovada a “Nova” *Poor Law* – Lei dos Pobres, a qual alterava a lei anterior (1601) e exigia a melhor aplicação das leis relativas à pobreza. A nova lei institui a nomeação de comissários para a administração e fiscalização das casas de assistência.

Com esta nova lei, os pobres capazes não poderiam pedir auxílio nas casas de assistência ou nas paróquias. Os auxílios deveriam destinar-se apenas aos

realmente necessitados. Havia a preocupação com as crianças assistidas, pois estas deveriam ser educadas e formadas para trabalhar, evitando a formação de novos “vagabundos” (POOR LAW, 1834).

De acordo com Faleiros (2011), na legislação relativa aos pobres, as categorias de capazes/incapazes ou de aptos/inaptos estavam presentes. Cabe destacar que a distinção entre o pobre bom e mau foram sendo substituídas pela possibilidade de exploração do trabalho deste sujeito, por meio da classe dominante, ou seja, qual era a sua serventia para o sistema capitalista.

Os pobres, “[...] foram protegidos ora pela distribuição de alimentos, ora por meio de complementação salarial, ora através do recolhimento a asilos, ora mediante recrutamento para as manufaturas públicas” (VIANA, 2002, p. 3).

Neste sentido, para evitar que os pobres fugissem de sua obrigação (trabalho), as *workhouses* eram fiscalizadas para que cumprissem o que determinava a lei. Nestas casas, deveria ser realizada a formação de trabalhadores, respondendo às necessidades da sociedade capitalista.

Estas casas passam de casas de correção e de punição para casas de formação. A partir da nova lei, uma nova *workhouse* começa a ser estruturada. A primeira *workhouse* organizada a partir do novo sistema foi na cidade de Bristol, por meio da organização das igrejas e por iniciativa de um comerciante (LONGMATE, 2003, *apud* DORIGON, 2006).

Estas casas, pautadas na lei, deveriam seguir os princípios da disciplina, educação e trabalho. Nas *workhouses* poderiam ingressar pessoas de todas as idades, desde crianças até idosos, em qualquer condição de saúde. Dentro da casa, estas pessoas eram separadas em grupos etários, gênero e capacidade de trabalho.

Entretanto, como afirma Faleiros (2011), as *workhouses* estavam pautadas de acordo com as ideias de Malthus, as quais apontavam que a assistência social era a responsável pela preguiça. Assim, dentro destas instituições era necessário obrigar os pobres a trabalhar, porém muitas vezes esta obrigatoriedade tinha como preço a saúde destes sujeitos.

Foi com a implantação das *workhouses*, na Inglaterra, que a rigidez da obrigação do trabalho ficou mais evidente. “Tratava-se de clara expressão do princípio da *less eligibility*, isto é, ‘a pior situação’. Entre trabalhar e não trabalhar, era preferida a primeira situação” (FALEIROS, 2008, p. 13).

Apesar de todos os limites de atuação e dificuldades enfrentadas pelos pobres dentro das *workhouses*, estas foram consideradas como uma alternativa muito denodada e que obteve sucesso no seu objetivo de “controlar” a pobreza. Mas, a pobreza, não era uma questão social que se desejava superar. Assim, estas casas não eram obrigatórias, tampouco prisões ou asilos. Era um espaço com muitas regras e problemas, mas várias pessoas a buscavam de maneira voluntária, devido à sua condição de mendicância/pobreza (DORIGON, 2006).

Segundo Higginbotham (s/d), as *workhouses* existiram até o início do século

XX, sendo substituídas por instituições de amparo aos pobres, porém muitas das instituições mantiveram os mesmos princípios das casas. Com a Primeira Guerra e a depressão econômica, muitas instituições foram fechadas. Oficialmente a partir da década de 1930, passam a ser Instituição de Assistência Pública. Nestas casas, muitos idosos continuam enquanto residentes, como também deficientes, mães solteiras, andarilhos e pessoas sem emprego ou atividade.

No final da década de 1940, há a instituição do Serviço Nacional de Saúde, o qual assume as casas existentes, transformando-as em hospitais. No entanto, alguns mantiveram o mesmo sistema de trabalho e assistência até 1960.

Apesar das leis e ações voltadas para a assistência dos pobres, durante os séculos XIV ao XIX, não apresentarem um resultado satisfatório, as mesmas podem ser consideradas políticas sociais. Houve atendimento para uma parte dos excluídos, o que de certa forma contribuiu para a sobrevivência dos mesmos. Muitos idosos, enfermos, deficientes, miseráveis e crianças foram assistidos.

Porém, nenhuma das ações realizadas preocupava-se com a emancipação destes sujeitos e a superação da condição de pobreza. Embora houvesse assistência, por muitas vezes, estes sujeitos eram obrigados a trabalhar por longas horas e não tinham qualquer direito sobre o que produziam. Além disso, estas pessoas, que pela própria condição social não tinham qualquer tipo de instrução, ainda estavam alienadas da sociedade, ora pela igreja que pregava a pobreza como desejo divino e elevação espiritual, ora por industriais capitalistas, que necessitam de trabalhadores muito produtivos e conformados com a própria situação.

A última Lei dos Pobres (1834) objetivava a educação dos capazes, mas esta se restringia a uma instrução para o trabalho e para aceitação das condições postas pela classe dominante. Marx (1996, p. 115) aponta que “[...] fizeram baixar os salários dos trabalhadores do campo para além daquele mínimo estritamente físico, completando a diferença indispensável para assegurar a perpetuação física da raça mediante as Leis dos Pobres”, o autor ainda completa “Era um glorioso método para converter o trabalhador assalariado em escravo e o orgulhoso *yeoman* (lavrador abastado) de Shakespeare em mendigo”.

Assim, do ideal clássico de pobre, que aceita sua condição como circunstância necessária diante de um desejo divino, passa-se ao pobre, enquanto explorado nas relações sociais oriundas do capitalismo no Estado Moderno.

1.2 O estado moderno e a “ascensão” do assistencialismo

As Leis dos Pobres evoluem juntamente com a evolução do Estado. Estas leis foram se modificando de acordo com a organização social, desde o sistema feudal até o liberalismo.

O Estado moderno, com aparato teórico a partir dos contratualistas (HOBBS, LOCKE, ROUSSEAU), representa a necessidade de legitimar a ordem social. A

questão da propriedade determina o limite entre a pobreza e a riqueza.

Para Hobbes (1588-1679), o Estado era uma forma de regular o indivíduo e defender o direito natural ou jusnaturalismo. O contrato social é inquestionável e necessário para a superação do estado de natureza, pois o Estado que garante a paz na terra e evita a guerra de todos contra todos (HOBBS, 2009).

De acordo com Hobbes (2009), o que leva os homens a viverem em Estados é a própria conservação e a possibilidade de uma vida mais feliz, ou seja, abandonar a condição de guerra a partir de um poder que os mantenha em condição de respeito, cumprindo seus pactos (contrato social). Para a garantia da efetividade dos pactos, é fundamental o uso de um mecanismo de temor, que obriga o indivíduo a respeitá-los. Neste caso, Hobbes cita o uso da espada por parte do Estado e da espada invisível (pela fé e religião, por meio de ações do Clero) para evitar que os homens recaíssem na guerra de uns contra os outros.

Se pudéssemos imaginar uma grande multidão de indivíduos concordes quanto à observância da justiça e das outras leis naturais, sem um poder comum que os mantivesse a todos em atitudes de respeito, poderíamos supor que todo o gênero humano fizesse o mesmo e, então, não existiria nem seria preciso que existisse qualquer governo civil ou Estado, por haveria paz sem sujeição alguma (HOBBS, 2009, p. 124).

Na obra “Leviatã”, o autor expõe que o pacto entre os homens é artificial, sendo necessário um poder comum capaz de fazer com que estes realizem suas ações visando o bem comum. Um caminho para isso seria conferir força e poder a um único homem ou a uma assembleia, que poderiam concentrar as diversas vontades em apenas uma, instituindo um poder comum, ao mesmo tempo em que salvaguarda a segurança, os meios para o trabalho e a alimentação (HOBBS, 2009).

“Dessa forma, a multidão assim unida numa só pessoa passa a chamar-se Estado (em latim, *Civitas*). Essa é a geração do grande Leviatã, ou, antes [...] daquele deus mortal a quem devemos, abaixo do Deus imortal, nossa paz e defesa” (HOBBS, 2009, p. 126).

Neste sentido, essencialmente o Estado consiste numa pessoa (soberano) ou assembleia, instituída por uma multidão (concorda com essa organização por meio de pactos), com poder de usar força e meios para manter a paz e a segurança. “Todos os direitos e faculdades daquele ou daqueles a quem o poder é soberano é conferido, mediante consentimento do povo reunido, derivam dessa instituição do Estado” (HOBBS, 2009, p. 127).

Para que haja a manutenção da ordem, os homens são sujeitados às leis civis, as quais são obrigados a respeitar. As leis são constituídas pelas regras impostas pelo Estado, indicando o certo e o errado. Estas leis civis são escritas e registram como o Estado legislador define as regras que conferem a manutenção da convivência entre os homens. Entretanto, deve-se respeitar também as leis de convivência, que não são registradas, ou seja, as leis naturais. Estas leis naturais não necessitam de registro, mas de razão, considerando que um homem deve respeitar o outro, não

fazendo para os demais o que considera que não deve ser feito para si (HOBBS, 2009).

As leis podem, também, ser divididas em naturais e positivas. Naturais são as que têm sido eternamente leis; não são apenas chamadas naturais, mas também leis morais. Consistem nas virtudes morais, como a justiça, a equidade e todas as práticas espirituais que conduzem à paz e à caridade [...].

As leis positivas são as que não existem desde a eternidade, mas se tornaram leis pela vontade daqueles que exerceram o poder soberano sobre os outros. Podem ser escritas ou dadas a conhecer aos homens por qualquer outro meio que responde à vontade de seu legislador (HOBBS, 2009, p. 201).

Desta forma, a obediência dos homens, tanto às leis naturais quanto às positivas, corresponde a manutenção do Estado e o poder soberano (soberano ou assembleia).

Outro autor contratualista, Locke (1632-1704), defende a propriedade privada (jusnaturalismo) para cidadãos libertos, pois a mesma é proveniente do trabalho. Afirma que a monarquia absolutista é incompatível com a sociedade civil e aponta que o pior abuso é o poder do soberano (despotismo). Dentre suas obras, pode-se citar “Segundo tratado sobre o governo” (LOCKE, 2011).

John Locke afirma que quando um grupo de homens decide viver em comunidade, faz deste espaço social um corpo que tem poder de agir como tal, a partir do consentimento individual, mas também pela vontade da maioria. Assim, todos os homens de dada comunidade devem agir a partir dos preceitos determinados pela maioria (em assembleia, por exemplo). Cada indivíduo que aceita viver num corpo político, está diretamente submetido às resoluções da maioria, ultrapassando seu estado de natureza. Este corpo político se dá sob a ação de um governo (LOCKE, 2011).

Se, como disse, o homem no estado de natureza é tão livre, dono e senhor da sua própria pessoa e de suas posses e a ninguém está sujeito, por que abriria mão dessa liberdade, por que abdicaria ao seu império para se sujeitar ao domínio e o controle de outro poder? A resposta óbvia é que, embora o estado de natureza lhe dê tais direitos, sua fruição é muito incerta e constantemente sujeita à invasões porque, sendo os outros tão reis quanto ele, todos iguais a ele, e na sua maioria pouco observadores da equidade e da justiça, o desfrute da propriedade que possui nessa condição é muito insegura e arriscada. Tais circunstâncias forçam o homem a abandonar uma condição que, embora livre, atemoriza e é cheia de perigos constantes (LOCKE, 2002, p. 84).

O governo, então, surge a partir do pacto entre os indivíduos, com o propósito de proteger a vida, a liberdade e a propriedade (proveniente do trabalho). Desta forma, ao ser um coletivo que aceita viver sob a égide de um governo, sendo submisso ao governante, este mesmo grupo signatário tem o direito de se rebelar contra o governante, caso este não atue para o bem comum e para a proteção do direito natural dos indivíduos (liberdade, igualdade e propriedade) (LOCKE, 2011).

Com o desenvolvimento das comunidades (que eram muito semelhantes às grandes famílias e viviam sob as leis naturais) e a organização de sociedades, faz

com que o governo se organize em três poderes: legislativo, executivo e federativo. O poder legislativo tratava-se de um poder superior, decidido a partir da vontade da maioria, é responsável pela preservação da comunidade e de seus membros. “[...] o poder legislativo é posto nas mãos de várias pessoas que, reunidas, têm o poder de elaborar leis [...]” (LOCKE, 2002, p. 98). Ao executivo cabe a “[...] execução das leis da sociedade dentro dos seus limites com relação a todos que a ela pertencem [...]” (LOCKE, 2002, p. 99). Já ao federativo, corresponde a gestão da sociedade (segurança e interesses da comunidade), garantindo a paz e realizando alianças e transações com comunidades diferentes (LOCKE, 2011).

Diante da organização governamental posta, o Estado surge para garantir o direito à propriedade e o respeito ao indivíduo por meio da sua liberdade. Neste sentido, Locke fundamenta com seus pressupostos o liberalismo, com uma ampla noção de liberdade e meritocracia. Seus fundamentos contribuíram significativamente para a Independência dos Estados Unidos em 1776, sendo a primeira república baseada nos pressupostos do autor (BAKER, BONJOUR, 2010).

Rousseau (1712-1778) aponta à crítica a propriedade privada, pois esta destruiu a igualdade. Explica que a desigualdade econômica gera problemas e a partir da vida em sociedade, encontra-se um estado de guerra. O Estado deve limitar os extremos entre pobreza e riqueza. Dentre os livros do autor, podem-se destacar duas obras que trazem importantes elementos sobre governo, Estado e direito natural: “Do contrato social” (ROUSSEAU, 2012) e “Discurso sobre a origem da desigualdade” (ROUSSEAU, 2011).

De acordo com o autor, o contrato social reflete uma imagem de pacificação, pois este se constitui como uma forma de organização da ordem política e social, considerando que parte de um processo inicial, que é a guerra de todos contra todos. O contrato social apresenta o pacto social dos indivíduos para superar os obstáculos que se colocam para a manutenção do seu estado natural (ROUSSEAU, 2012).

Diante disso, o autor aponta que o contrato social permite sair do estado de natureza e chegar ao estado civil, em que os indivíduos perdem a sua liberdade natural, mas alcançam o direito à propriedade e a sua liberdade civil, ou seja, a cidadania. Este processo deve ocorrer num estado social baseado na moderação, em que a vontade geral volte-se para a igualdade. Neste sentido, o que legitima a igualdade não é a propriedade, mas sim a lei (ROUSSEAU, 2012). Tem-se aqui a igualdade de ordem política, mas não de ordem econômica.

Se indagais em que consiste justamente o maior bem de todos, e qual deve ser o fim de todo sistema de legislação, achá-lo-eis resumido nestes dois objetos principais, a liberdade e a igualdade; a liberdade, porque toda a dependência particular é outra tanta força tirada ao corpo do Estado; a igualdade, porque sem ela não pode substituir a liberdade (ROUSSEAU, 2012, p. 52).

Apesar destas considerações, Rousseau (2012) explica que o contrato social tem riscos e fragilidades, que levam às cisões, ou seja, a desigualdade que se expressa

por meio do acesso de parte da população ao poder, a riqueza e as oportunidades. Neste sentido, “O homem nasceu livre, e por toda parte geme agrilhado [...] (ROUSSEAU, 2012, p. 17), ou seja, está submetido às desigualdades da sociedade, na qual deixou sua liberdade natural e é submetido ao trabalho, à servidão e à miséria, sendo explorado por outros homens. Assim, é a partir do momento em que o homem decide viver em sociedade que as desigualdades aparecem (ROUSSEAU, 2011).

As contribuições de Rousseau, como também de Hobbes e Locke contribuem para a organização do Estado na Modernidade, refletindo a sociedade e suas modificações.

Com o processo de ascensão da burguesia nos séculos XVII e XVIII, inicia-se um período de modificação e modernização nos modos de produção. O liberalismo surge como consequência da luta burguesa contra o clero e a nobreza para o controle político do Estado. Assim, a liberdade dos sujeitos e a limitação dos poderes do Estado são necessárias para o crescimento da classe burguesa. Neste sentido, Carnoy (2007, p. 66) explica que “Não é o Estado que molda a sociedade, mas a sociedade que molda o Estado. A sociedade, por sua vez, se molda pelo modo dominante de produção e das relações de produção inerentes a esse modo”.

Além disso, a classe dominante sagra o Estado moderno enquanto expressão de seu poder político, uma vez que este ordenamento estatal consegue separar de forma mais exitosa, o trabalhador dos meios de produção, realizando assim a reprodução das relações capitalistas de produção (CARNOY, 2007).

Assim, neste período, o Estado volta-se às demandas da classe burguesa, destinando seus esforços para a manutenção da sociedade capitalista. O Estado tem como necessidade realizar a articulação entre seus fundamentos legais e políticos, de acordo com seu papel de manutenção e garantia de condições para exploração do trabalhador, ou seja, da extração de trabalho excedente (PANIAGO, 2012b, p. 83). Desta forma, o Estado Moderno articula os fundamentos legais e políticos na contrapartida da visão dos teóricos clássicos da teoria do Estado.

A educação tem papel importante neste período, pois atua na formação de sujeitos para novas demandas de trabalho. Esta condição de formação contribuiu para a negação das Leis dos Pobres, uma vez que as ações desta lei resultavam em despesas para a sociedade civil e para o Estado. Além disso era fundamental reforçar a necessidade do trabalho.

No decorrer da modernidade pode-se apontar a incidência de inúmeras cisões, as quais modificaram a estrutura social da época e que se refletem até os dias atuais. Dentre elas, podem-se destacar a separação entre homem e instrumento de trabalho, a divisão do trabalho (social e técnica), como também a separação entre Estado e sociedade civil. A partir dos preceitos da política liberal, o processo de dominação e exploração acontecem fundamentados nos princípios de igualdade e liberdade, consolidados pela existência e atuação do Estado moderno (MASSON,

2010).

Assim, o Estado moderno atua para materializar a hegemonia da classe dominante, reforçando a necessidade do desenvolvimento do sistema capitalista e o acúmulo do capital. Como afirma Paniago (2012a, p. 82), o Estado desempenha uma função essencial “[...] no processo de ‘transformação das unidades inicialmente fragmentadas do capital em um *sistema viável*, e o quadro geral para a completa articulação e manutenção deste último como *sistema global*’” (grifos do autor).

Com o desenvolvimento do capitalismo, a produção industrial ganha força. Nos séculos XVIII e XIX, a industrialização traz para os grandes centros uma quantidade expressiva de camponeses, que se sujeitam a grandes jornadas de trabalho, por salários que não permitiam condições mínimas de sobrevivência. Esta população invade os centros urbanos, sujeitando-se às condições de produção industrial pela necessidade de subsistência, uma vez que as dificuldades de trabalho no campo e a desvalorização da produção artesanal foram deterioradas pelos produtos industrializados e pelo processo industrial.

Devido às péssimas condições de trabalho e de alimentação, muitos adoeciam, aumentando assim a quantidade de enfermos. Havia também muitos acidentes de trabalho, levando inúmeras pessoas à condição de incapazes. Uma grande quantidade de crianças também trabalhava, nestas longas jornadas, muitas vezes apenas por alimentação.

Além das condições de trabalho, o trabalhador ainda tinha a incerteza de sua sobrevivência, pois se fosse demitido ou tornava-se incapaz devido as doenças ou acidentes, não teria condições de manter-se e poderia em pouco tempo tornar-se um miserável, que talvez conseguisse algum tipo de assistência cristã.

Neste processo, todos os trabalhadores sofriam, sejam pelas longas jornadas, inclusive das crianças e mulheres, seja pela exploração exacerbada e sem controle ou pela falta dos requisitos mínimos para a sobrevivência digna. As famílias tornam-se responsáveis por todos os seus entes. Assim, quando um deles não trabalhava, havia sobrecarga sobre os demais. Os idosos que até então eram respeitados no processo artesanal, pois detinham conhecimentos sobre este processo de produção, submetem-se às condições de trabalho na indústria, tornam-se com facilidade incapazes para este tipo de atividade (que exigia muita força e boas condições de saúde). Assim, este contexto liberal contribui para que a condição de respeito seja a de repulsa dentro das próprias famílias, pois os incapazes (crianças, doentes, deficientes e idosos) levavam à maior exposição dos demais aos campos de trabalho e exploração (VIANA, 2002, p. 4).

Desta forma, recai sobre o trabalhador o sustento da família, principalmente dos filhos pequenos que não trabalhavam e, também, o peso da velhice, que não representa uma etapa de vida tranquila, ao contrário, se revela como a possibilidade da falta de qualquer recurso para sobrevivência. Assim, “a miséria material debilita o operário tanto moral como fisicamente” (MARX, 1982, p. 36).

O trabalho passa a ser um sacrifício diário e o trabalhador apenas um objeto controlado, necessário para que as fábricas funcionem, mas que pode ser facilmente substituído. Segundo Marx (1996, p. 55) “na manufatura e no artesanato o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica serve à máquina”. Neste sentido, o sujeito torna-se um produto do sistema, o qual está a serviço da produção. Logo, além de objetos, a produção também produz um sujeito para o objeto (FALEIROS, 2008).

Outro problema que contribuiu para a ampliação do número de miseráveis foi a constante evolução tecnológica, principalmente no século XIX, que eliminou muitos postos de trabalho. Para Marx (1982), esta condição tira a tranquilidade e a segurança do trabalhador, o qual permanece em constante ameaça de perder seus meios de sobrevivência. O trabalhador pode ser um supérfluo.

Diante deste panorama de exploração, a revolta da classe dominada começa a se desenhar, trazendo algumas conquistas ainda no século XIX.

1.2.1 Luta por direitos: Revolução Francesa e Revolução Industrial

Com os primeiros movimentos consistentes de trabalhadores, buscando melhores condições de trabalho e sobrevivência, inicia-se um processo de ruptura com a concepção de Estado (transição para o liberalismo) e produção, identificando a exploração como um problema que precisava ser controlado.

A questão precisava ser ampliada, pois a natureza do trabalho naquele período ultrajou condições morais e naturais, não respeitando idade, sexo, dia e noite. As condições históricas e culturais do trabalho foram destruídas pelo capital e pelo ritmo em que se estabeleceu. Havia a demanda da formação de um trabalhador disciplinado e que obedecesse às normas e horários estabelecidos no espaço fabril.

Diante desta situação, a luta dos trabalhadores voltava-se não contra o trabalho, mas sim pelas condições de realizá-lo, entendendo que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social (como afirmava Marx), é por meio dele que se produz tudo que é necessário para a existência do homem.

Durante o século XIX, a união de trabalhadores possibilitou uma luta contra o regime trabalhista imposto pela burguesia, houve a organização de sindicatos e consideráveis ganhos no que diz respeito às condições de trabalho. Entretanto, estas lutas sociais trouxeram consigo outros problemas, desde a crise ao assalariamento, por meio de recusa ou de falta de condições para o trabalho (doença, maternidade, velhice, acidentes), até a constatação que o trabalho (industrial) era a única condição de sustento daquela população (COUTINHO, 2005). Assim, reforçava-se a necessidade da melhoria das condições de trabalho nas fábricas.

Esta condição perpetuava-se por todo leste europeu, com características peculiares na França e na Inglaterra, representadas pelas revoluções que trouxeram significados diferenciados sobre a condição do trabalho e dos direitos deste trabalhador, embora, ambas as revoluções estivessem consolidadas nos princípios

liberais (a francesa mais arraigada, enquanto a industrial ainda com meandros de um absolutismo moderno, do qual há influências até hoje na Inglaterra).

Enquanto a Revolução Francesa constitucionaliza a ação do Estado, a Revolução Industrial reflete a hegemonia da classe burguesa. Cabe ressaltar, que apesar das diferenças entre as revoluções, a situação excludente e marginalizadora do trabalhador não era tão distinta.

1.2.1.1 Revolução Francesa

Nas últimas décadas do século XVIII várias revoltas estavam ocorrendo na França, as quais eram fundamentadas pelos princípios do Iluminismo³, trazendo como lema “Igualdade, Liberdade e Fraternidade”. A pressão dos trabalhadores camponeses e dos burgueses (em processo de ascensão) volta-se contra os feudos e a aristocracia, além da crise econômica que aumentava no Estado absolutista francês.

Diante de tal situação, o rei Luis XVI convoca os Estados Gerais para tentar amenizar o caos que se instaurava. Na Carta de Convocação dos Estados Gerais (1789, p. 1), o rei solicitava a presença dos representantes, pois necessitava encontrar...

[...] um remédio eficaz para os males do Estado e que os abusos de toda espécie sejam reformados e prevenidos, através de bons e seguros meios que possam assegurar a felicidade pública e restituir a Nós, particularmente, a calma e a tranquilidade da qual estamos privados há tanto tempo (1789, p. 1).

Como explica Ribeiro (1989), após o encontro dos representantes, uma nova política é pensada, ultrapassando as assembleias individuais (terceiro estado, clero e nobreza), unificando-as em uma única Assembleia Legislativa, instituindo os poderes legislativo, executivo e judiciário, limitando assim os poderes monárquicos do Rei Luís XVI.

A revolução buscava por meio de ideias progressistas, vencer a opressão proveniente do sistema feudal. Com isso, “[...] a classe burguesa, carro-chefe da revolução, tinha a possibilidade real de apresentar um projeto global para a sociedade, capaz de unir ao seu redor todos aqueles que aspiravam por uma sociedade mais igualitária” (TONET, s/d, p. 1).

3. Linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana. [...] Por I. moderno entende-se comumente o período que vai dos últimos decênios do séc. XVII aos últimos decênios do séc. XVIII: esse período muitas vezes é designado simplesmente I. ou século das luzes. [...] A lição da modéstia que o empirismo inglês, sobretudo em Locke, dera às pretensões cognoscitivas do homem não é esquecida: o empirismo, aliás, passa a fazer parte integrante do I. [...] os *Tratados sobre o governo* de Locke iniciam a crítica política iluminista, depois retomada e levada a termo por Montesquieu, Turgot, Voltaire e pelos escritores da Revolução. No domínio moral, a *Teoria dos sentimentos morais* (1759) de Adam Smith, as obras dos moralistas franceses (La Rochefoucauld, La Bruyère, Vauvenargues), que punham em evidência a importância do sentimento e das paixões na conduta do homem, bem como as doutrinas morais de Hume, marcam a abertura deste campo de indagação à crítica racional e à busca de novos fundamentos para a vida moral do homem. [...] o significado do I. não consiste na soma de seus resultados, mas no fato de haver aberto à crítica domínios até então fechados e por haver iniciado em tais domínios um trabalho eficaz que desde então não foi interrompido (ABBAGNANO, 1998, p. 547-548).

A crise foi se alastrando por todo o território, até os mais longínquos campos. Assim, a revolução estava logrando êxito em sua fase inicial, principalmente com a queda da Bastilha, em julho de 1789 (HOBSBAWN, 2008).

Em agosto daquele mesmo ano, na Assembleia, houve a abolição da feudalidade. Além desta questão, outras também foram apontadas, como o pagamento de impostos por todos os indivíduos, em proporção à renda; tributação pública sustentada por todos; direitos feudais resgatados pelas comunidades; destruição sem resgate de corveias senhoriais e outras servidões pessoais. Apesar da supressão dos direitos feudais, a garantia da propriedade mantinha-se intacta, considerando-se inviolável (HOBSBAWN, 2008).

No mesmo mês (26 de agosto de 1789), diante das ações que estavam acontecendo e das pressões do terceiro Estado, é promulgada a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”. De acordo com tal documento (1789, p. 1),

[...] considerando que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as causas únicas das infelicidades públicas e da corrupção dos governos, resolvem expor numa declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem [...].

Com dezessete artigos, esta Declaração traz direitos de ordem de igualdade entre os homens, da liberdade a qual todos podem gozar e os preceitos da fraternidade. Em seu artigo primeiro, registra-se que “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. As distinções sociais não podem ser fundamentadas senão sobre a utilidade comum”. Sobre a liberdade, no artigo quarto, é prescrito que “A liberdade consiste em poder fazer tudo aquilo que não prejudique a outrem; assim sendo, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem outros limites senão os que assegurem aos demais membros da sociedade o gozo desses direitos”.

Os demais artigos fazem outras menções sobre as condições de igualdade e liberdade, estabelecidas por meio de direitos, os quais precisam ser respeitados de acordo com a lei. Aos indivíduos cabe também os deveres e as sanções, desde que se respeite as prescrições apresentadas.

Sobre esta Declaração, é o primeiro documento formal que registra os direitos do homem, configurando-se como um avanço, considerado pelo momento histórico em que está alocado. Artigos prescritos nesta Declaração serão fundamentos para a “Declaração dos Direitos Humanos”, publicada em 1948, no pós-guerra.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão baseia-se num contexto de consolidação da sociedade burguesa francesa, em que tais direitos refletem princípios liberais. Desta forma, Bobbio explica que tal declaração sofreu duas importantes críticas:

[...] mais que uma Declaração abstrata de direitos, tinham querido fazer um ato de guerra contra os tiranos. Se esses direitos foram depois proclamados como se estivessem inscritos numa tábua das leis fora do tempo e da história, isso resultara — como explicará Tocqueville — do fato de que a Revolução Francesa havia sido uma revolução política que operara como as revoluções religiosas,

que consideram o homem em si mesmo, sem se deterem nos traços peculiares que as leis, os costumes e as tradições de um povo podiam ter inserido naquele fundo comum; e operara como as revoluções religiosas porque “parecia ter como objetivo, mais do que a reforma da França, a regeneração de todo o gênero humano”. [...] A crítica oposta — segundo a qual a Declaração, em vez de ser demasiadamente abstrata, era tão concreta e historicamente determinada que, na verdade, não era a defesa do homem em geral, que teria existido sem que o autor das Noites de São Petersburgo o soubesse, mas do burguês, que existia em carne e osso e lutava pela própria emancipação de classe contra a aristocracia, sem se preocupar muito com os direitos do que seria chamado de Quarto Estado — foi feita pelo jovem Marx no artigo sobre A questão judaica [...] (BOBBIO, 2004, p. 45-46).

Apesar das limitações do projeto da revolução e das ações parciais realizadas pelo terceiro estado, principalmente realizado pela burguesia, alguns avanços foram ocorrendo neste período, distanciando-se da realidade presente em outros países, em que a industrialização punia severamente seus trabalhadores.

No tocante à Revolução Francesa, em 1791, a Constituição foi aprovada em Assembleia Nacional. A partir deste primeiro texto constitucional do período revolucionário, registradas nos anos anteriores são consideráveis conquistas em relação às demandas apresentadas pelo terceiro estado nos anos anteriores. No texto introdutório, apresenta-se a extinção da nobreza e de todos os direitos a ela ligados. Também limita a participação do clero nas decisões políticas da Assembleia, considerando que por meio do voto, o cidadão escolhe os seus representantes.

Não há mais nobreza, nem pariato, nem distinções hereditárias, nem distinções de ordens, nem regime feudal, nem justiças patrimoniais, nem qualquer dos títulos, denominações e prerrogativas que deles derivavam, nem qualquer ordem de cavalaria, de corporações ou condecorações para as quais se exigiram provas de nobreza, ou que supunham distinções de nascença, nem qualquer outra superioridade senão aquela de funcionários públicos no exercício de suas funções. Não há mais venalidades nem hereditiedade para qualquer cargo público. Não existe mais, para qualquer parte da Nação, nem para qualquer indivíduo, privilégio algum, nem exceção ao direito comum de todos os franceses. Não há mais corporações profissionais, de artes e ofícios. A lei não reconhece os votos religiosos, nem qualquer outro compromisso que seja contrário aos direitos naturais, ou à Constituição (CONSTITUIÇÃO FRANCESA, 1791, p. 1).

Tal Constituição, além destas características traz em suas disposições fundamentais a prescrição de direitos naturais e civis, os quais estão à frente da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1791). Além da garantia à liberdade e à igualdade, este texto aponta a liberdade de escolha de ministros de seus cultos (opção religiosa); criação de um estabelecimento de socorros públicos para atendimento de crianças, pobres doentes e pobres sem ocupação (com condições de trabalho); “será criada uma instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita em relação àquelas partes de ensino indispensáveis para todos os homens, e cujos estabelecimentos serão distribuídos gradativamente numa relação que combine com a divisão (administrativa) do reino” (CONSTITUIÇÃO FRANCESA, 1791, p. 2).

Esta carta constitucional ainda apresenta prescrições quanto aos poderes públicos tanto do rei, quanto da assembleia. Há menções sobre os limites de atuação

do legislativo, do executivo e do judiciário. Neste sentido, “a legitimidade do poder do Estado esteve ligada às normas constitucionais” (COSTA, 2006, p. 31).

Neste mesmo período revolucionário, de aparentes conquistas sociais em todos os campos (político, econômico e individual), algumas cisões também aconteceram, reforçando contradições entre o projeto da Revolução e as ações da Assembleia Nacional. Em 1791, ano que a primeira Constituição do período foi promulgada, outra legislação também teve sua aprovação: a Lei Le Chapelier.

Esta Lei prescreveu a proibição da associação de trabalhadores, sindicatos, deliberações ou greves. “A destruição de todas espécies de corporações de cidadãos do mesmo Estado ou profissão, sendo uma das bases fundamentais da constituição francesa, são proibidas de serem restabelecidas de fato, sob quaisquer pretexto e forma que seja” (LEI LE CHAPELIER, 1791, p.1). Além da proibição, a lei também previa punições para todos aqueles que a infringissem.

A “Lei Le Chapelier” representou mais do que a limitação ao processo de associação. Representava o domínio burguês clássico, que tinha como preceitos a liberdade civil ao indivíduo cidadão, garantindo que a ordem seria estabelecida por um governo de contribuintes (todos) e proprietários (burgueses). Também, apresentava-se como contrária aos direitos estabelecidos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1791), na qual registrava-se o direito à coalizão.

Esta legislação apresentou-se como contraditória com a regulamentação do trabalho, representando o liberalismo neste contexto. Entretanto, “a Lei Chapelier *não* inaugura no plano institucional um regime de *laissez-faire* nas relações de trabalho nem representa um momento em que tal concepção houvesse logrado hegemonia” (VARGAS, 2011, p. 213).

Cabe destacar que, neste período, as disputas pelo poder e a tentativa do regresso ao antigo regime estavam efervescentes. Como afirma Hobsbawm (2005, p. 35), “a guerra foi declarada em abril de 1792. A derrota, que o povo (bem plausivelmente) atribuiu à sabotagem e à traição real, trouxe a radicalização. [...] a monarquia foi derrubada, a República estabelecida e uma nova era da história humana proclamada [...]”.

Até o ano seguinte, o governo dos girondinos⁴ (alta burguesia), mantinha-se no poder, combatendo as pressões internas e a possibilidade de ascensão da esquerda, a qual não teria condições de combater. Também colocaram a França em estado de guerra com muitos países, realizando anexações de territórios. Porém, houve uma série de equívocos na condução destes conflitos, que levaram a Gironda ao enfraquecimento (HOBSBAWM, 2005).

4. Girondinos representavam a alta burguesia e aspiravam a manutenção da monarquia. Como explica Hobsbawm (2005, p. 48), “O partido dominante na nova Convenção era o dos girondinos, belicosos no exterior e moderados em casa, um corpo de oradores parlamentares com charme e brilho que representava os grandes negócios, a burguesia provinciana e muita distinção intelectual. Sua política era inteiramente impossível, pois somente Estados em campanhas militares limitadas e com forças regulares estabelecidas poderiam ter esperanças de manter a guerra e os problemas domésticos em compartimentos estanques [...]”.

Dois anos depois da “Lei Le Chapelier”, outra lei que faz menção ao trabalho é promulgada. De acordo com a “Lei do Máximo Geral” (1793), prescreve-se que haverá preço máximo das mercadorias indicadas na legislação, bem como estabelece que “Art. 8º O máximo, ou mais alto preço respectivo, dos salários, soldadas, mão-de-obra e jornadas de trabalho em cada lugar será fixado, a começar na publicação desta lei [...] pelos conselhos gerais das comunas, no praticado em 1790, ao qual se juntará mais a metade desse preço [...]” (LEI DO MÁXIMO GERAL, 1793, p. 1).

Esta lei foi criada pelos jacobinos (pequenos burgueses) como tentativa de controle da inflação, em decorrência dos altos juros. A implantação da mesma refletiu em boicotes por meio dos produtores de alimentos (burgueses), levando à carência de diversos produtos. Este processo culminou em disputas internas, na qual Robespierre chega ao poder, tornando este período conhecido como Terror, no qual mais de 35 mil franceses foram mortos. Inicia-se a República Jacobina.

Com a volta à estabilidade e a retomada dos domínios do território francês, uma nova constituição é aprovada em 1793. De acordo com Hobsbawm (2005), foi a primeira constituição democrática de um Estado moderno. Contemplava o direito do povo ao sufrágio universal, como também o direito à insurreição, trabalho ou subsistência. O conteúdo mais significativo deste texto referendava que a felicidade de todos era objetivo do governo e os direitos do povo deveriam ser acessíveis e operantes (promoção da liberdade).

Em seu artigo 122, aponta que:

A Constituição garantirá a todos os franceses a igualdade, a liberdade, a seguridade, a propriedade, a dívida pública, o livre exercício de cultos, a instrução comum, a liberdade indefinida da imprensa, o direito de petição, o direito de reunião em sociedades populares, e o gozo de todos os direitos do homem⁵ (MÉXICO, 1991, p. 556, tradução nossa).

Esta Constituição Francesa de 1793 trouxe em sua publicação a “Declaração dos Direitos do Homem”, ampliando os direitos do homem contemplados na Declaração de 1789.

Nesta Declaração, em seu primeiro artigo apontava que o fim de toda sociedade é a felicidade comum. O governo deve se instituir para que o homem goze dos seus direitos sagrados e imprescritíveis: liberdade, igualdade, seguridade e propriedade. No decorrer desta declaração, há 35 artigos que detalham os direitos do homem, para que este possa viver plenamente em sociedade, assegurando seu direito ao trabalho, à expressão, à participação política, ao correto julgamento em caso de delitos (sendo aplicada pena na dimensão do ato), a soberania do povo, a instrução comum a todos os cidadãos, bem como assegurar subsistência aos incapazes de trabalhar e auxiliar aqueles que estão sem trabalho.

Cabe ressaltar, embora toda a característica democrática presente neste

5. 122º La Contituición garantiza a todos los franceses igualdad, libertad, seguridade, propiedad, deuda pública, libre ejercicio de cultos, instrucción común, negocios públicos, libertad indefinida de la prensa, derecho de petición, derecho de reunión en sociedades populares, y el goce de todos los derechos del hombre (MÉXICO, 1991, p. 556).

documento, a concepção de cidadão ainda era restrita. De acordo com o próprio texto constitucional, o cidadão era o homem nascido e domiciliado na França, com idade de 21 anos. Todo estrangeiro, com 21 anos, que domiciliasse no país há mais de 1 ano que vivesse de seu trabalho, ou que tivesse uma propriedade, casasse com uma francesa, adotasse um filho, cuidasse de um idoso, seria considerado um cidadão francês (CONSTITUIÇÃO FRANCESA, 1793).

Embora esta Constituição de 1793 ocorra num período pequeno de duração, representou um importante documento que fundamenta a democracia, o qual serviu de base para a organização de outras constituições nos séculos seguintes.

No período que segue a Constituição de 1793, há uma série de instabilidades no governo jacobino de Robespierre, aliados a dificuldade de manutenção de apoio da classe trabalhadora e da pequena burguesia, juntamente com outras disputas internas e externas iniciaram um ciclo de dificuldades, que representou a queda deste governo. Esta situação trouxe a instabilidade financeira à França, resultando em descontrole econômico, fraudes e corrupção, que culminou numa grave inflação e levou a bancarrota em 1797.

Em 1795, iniciava o período do Diretório, o qual buscava alcançar a estabilidade política e financeira, dos preceitos de 1789-1791. Neste contexto, como tentativa de amenizar as disputas entre direita e esquerda, uma nova constituição é promulgada em 1795. Há tentativa de um equilíbrio, porém era eminente a necessidade do exército para controlar a oposição (HOBSBAWM, 2005).

Estas fissuras no governo, aliadas as dificuldades econômicas e cisões entre a classe burguesa e trabalhadores e camponeses levou a desestruturação da esquerda francesa, o que culminou no fim da Revolução Francesa em 1797 e estabeleceu o início de uma nova era, que significaria a alternância de regimes de governo, para a manutenção da burguesia no poder (HOBSBAWM, 2005).

Dentre os regimes de maior destaque, seja pelo processo de estruturação interno ou pela extensa ação exterior, destaca-se o governo imperial de Napoleão Bonaparte, o qual instaurou reformas de todas as ordens, sendo que algumas ainda se mantêm no atual Estado francês (criação do Banco Francês, Código Civil e hierarquia de cargos públicos, por exemplo).

A Revolução Francesa (1789-1799) significou muito mais do que seu fim e a transformação da primeira república em império. Assim, Hobsbawm (2008, p. 11) explica que esta revolução “[...] pode não ter sido um fenômeno isolado, mas foi muito mais fundamental do que os outros fenômenos contemporâneos, e suas características foram, portanto, muito mais profundas”. O autor complementa que há três particularidades nesta revolução: ocorreu no país mais poderoso e populoso da Europa (neste período histórico); foi uma revolução social de massa, muito mais radical do que qualquer outro evento semelhante; foi a única ecumênica (HOBSBAWM, 2008).

“Seus exércitos partiram para revolucionar o mundo; suas ideias de fato o

revolucionaram” (HOBSBAWM, 2008, p. 12). Diante desta questão, os pressupostos revolucionários avançaram pelas fronteiras do mundo ocidental, fundamentando os diversos levantes que levaram à independência dos países da América Latina no século XIX. Além disso, a palavra liberdade, que até então era o oposto de escravidão começa a ter outro significado, com conotação política.

Além disso, foi fundante para o estabelecimento do Estado de Direito⁶, que delimitava o poder do Estado frente aos indivíduos, pois atuava como vigilante da aplicação dos direitos naturais. Esse período reflete a conquista dos direitos individuais, que posteriormente seriam criticados por Marx como um processo individualista e que atendia as aspirações burguesas (BOBBIO, 2004).

É com o nascimento do Estado de direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos (BOBBIO, 2004, p. 31).

Este período representa a caracterização de um Estado Liberal de Direito, que se dá a partir dos ideais liberais fundamentados principalmente nos jusnaturalistas, como Locke e Rousseau. Neste sentido, o Estado atuava como vigilante da legislação, a qual servia para a regulamentação da ação social, agindo por meio de sanções para punição dos que a infringia. A ação do Estado será limitada, mas com supremacia do poder legislativo, como já indicava Locke no Segundo Tratado sobre o governo. Embora em sociedade, o ator que tem direitos é o indivíduo (DALLARI, 1998; STRECK; MORAIS, 2006).

Assim, no período que nasce o Estado moderno, surge primeiramente o Estado liberal, em que se uma parte da sociedade reivindica o poder soberano. Em seguida, trata-se de um Estado democrático, no qual todos são potencialmente parte da sociedade e podem reivindicar o poder. E, chega-se a um Estado social, no qual os indivíduos reivindicam além do direito à liberdade, também direitos sociais, que são também considerados direitos do indivíduo (BOBBIO, 2004).

Neste sentido, impulsionados pela Revolução Francesa, pela queda do absolutismo e pelos ideais liberais, fundamenta-se a organização do Estado neste período (final século XVIII). Surge então a ideia do Estado Democrático (com influências de Rousseau, tendo em sua obra princípios que serão fundamentais para os Estados que desejam ser democráticos). A partir deste processo, todo sistema ou governante assume-se como democrático, mesmo em regime totalitário (DALLARI, 1998).

De acordo com Dallari (1998, p. 56) há princípios fundamentais que norteiam

6. Estado de direito, ou seja, do Estado no qual todo poder é exercido no âmbito de regras jurídicas que delimitam sua competência e orientam (ainda que freqüentemente com certa margem de discricionariedade) suas decisões. Ele corresponde àquele processo de transformação do poder tradicional, fundado em relações pessoais e patrimoniais, num poder legal e racional, essencialmente impessoal (BOBBIO, 2004, p. 63).

os Estados, para que sejam democráticos:

A supremacia da vontade popular, que colocou o problema da participação popular no governo, suscitando acesas controvérsias e dando margem às mais variadas experiências, tanto no tocante a representatividade, quanto à extensão do direito de sufrágio e aos sistemas eleitorais e partidários.

A preservação da liberdade, entendida sobretudo como o poder de fazer tudo o que não incomodasse o próximo e como o poder de dispor de sua pessoa e de seus bens, sem qualquer interferência do Estado.

A igualdade de direitos, entendida como a proibição de distinções no gozo de direitos, sobretudo por motivos econômicos ou de discriminação entre classes sociais.

Entretanto, apesar de todos os princípios que fundamentam os Estados democráticos, muitos problemas sociais e de negação de direitos individuais estavam ocorrendo, como a exploração do trabalhador que se dá neste mesmo período histórico, em outra revolução que estava ocorrendo na Europa: a Revolução Industrial.

Esta revolução inglesa representou mais do que a divisão social do trabalho na Modernidade e as explorações do modo de produção capitalista industrial, trouxe consigo a insígnia da legitimação do Estado liberal moderno.

1.2.1.1 Revolução Industrial

A Revolução Industrial, diferentemente da Revolução Francesa, não surge a partir de uma luta das massas contra a aristocracia e o absolutismo, mas pela revolução do modo de produção capitalista, que tem na Inglaterra o berço da indústria moderna, com o desenvolvimento da máquina a vapor, e da ampliação da produção de bens de consumo (indústria têxtil e produção de energia: carvão).

De acordo com Hobsbawm (s/d), o início do processo desta revolução situa-se na década de 1780, período em que as estatísticas inglesas comprovam o grande crescimento industrial do país. O autor aponta que tal acontecimento é o mais importante da história, após a criação das cidades e a agricultura.

O pioneirismo desta revolução ocorre na Inglaterra, devido a sua superioridade no comércio e na produção (quantidade), tendo uma avançada renda *per capita*. Somam-se a estes fatores uma política governamental voltada para o lucro, levando o excedente de produção para o comércio externo (geração de capital). O acesso a recursos naturais e matérias-primas provenientes das suas colônias e de seus negócios internacionais (dívida portuguesa paga com ouro brasileiro, por exemplo) aliado a transformação agrária com o avanço técnico e o crescimento da produção (liquidou o pequeno camponês e o levou em massa às cidades, obrigando-o a trabalhar na fábrica em prol da sobrevivência) colocou o país a frente dos vizinhos europeus (HOBBSAWM, s/d).

Com o rápido avanço da indústria e o forte comércio que estava se

desenvolvendo, havia subsídios suficientes para investimento na infraestrutura da Inglaterra. Neste período as estradas de ferro foram expandidas por todo território, além das melhorias portuárias, fazendo com que a produção tivesse um rápido escoamento. Estas questões colocaram a Inglaterra a frente da expansão da produção capitalista, embora a ciência fosse muito mais desenvolvida na França.

Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento inglês refere-se a sua condição de manter suas guerras fora de seu território, poupando investimentos e evitando prejuízos materiais (reconstrução de cidades, por exemplo) com as disputas em que estava envolvido. Há também a rápida expansão da engenharia, que melhora a produção e coloca a região à frente de seu tempo. Desenvolveu-se nesta época a extensão do uso de metais, a melhoria na construção das estradas de ferro e a construção de pontes, construção de faróis e canais, sistema de ventilação para as fábricas, cilindros para as máquinas a vapor, como também a iluminação a gás e a prensa de cunhar moedas. Assim, a Inglaterra tornou-se a pioneira mundial na construção de maquinários de todos os tipos (HENDERSON, 1969).

Diante deste pioneirismo, enraizado pelos princípios liberais e fundamentado nos preceitos de Adam Smith (divisão do trabalho, utilização das máquinas, acúmulo do capital), discute-se inclusive se este maquinário deveria ser exportado ou não. No documento *On The Evils of Law Prohibiting the Export of Machinery*⁷ (1841), do Comitê de produção de máquinas (Manchester), debate-se que “Os recursos internos do país se multiplicarão junto com a expansão da esfera do comércio, e esta expansão manterá sua posição de liderança mundial na marcha da civilização e da virtude moral” (MANCHESTER COMITTEE OF MACHINE MAKERS, 1841, p. 1). Este documento ainda complementa que a preocupação se voltava para o acúmulo do capital, pois conforme afirma-se, a “[...] questão que se coloca não é se vamos permitir que nossa aperfeiçoada maquinaria seja exportada ou não; pelo contrário, é de saber se serenamente, vamos conceder este comércio aos nossos concorrentes estrangeiros, dando-lhes o legítimo lucro das nossas próprias invenções” (MANCHESTER COMITTEE OF MACHINE MAKERS, 1841, p. 2).

Nesse contexto, em que a técnica é a essência, a melhoria da produtividade deve ser desenvolvida, seja pela melhoria das máquinas ou pelo emprego de mais trabalhadores nas fábricas (inclusive com longas jornadas), para atender as demandas internas e externas, principalmente pela dependência da América Latina de produtos manufaturados provenientes da Inglaterra. Como afirma Saviani (2007), a indústria moderna trouxe a simplificação dos ofícios, reduzindo a qualificação necessária para o desenvolvimento do trabalho, a qual foi possível pela maquinaria, que executava a maior parte das funções manuais.

A expansão e a produção industrial estavam aceleradas, porém significavam mais do que uma revolução econômica, eram a expressão de uma nova ordem social.

Isto representou o crescimento urbano, com uma grande quantidade de

7. Sobre os males da Lei que Proíbe a Exportação de Máquinas (tradução nossa).

camponeses e artesões saindo da área rural para as cidades. Neste período, Londres concentrava uma população de mais de um milhão de pessoas (1800), e a densidade demográfica de outras cidades ao norte aumentavam rapidamente.

Grandes massas de trabalhadores estavam se acumulando nas cidades, criando um contingente de miseráveis. Essa nova classe trabalhadora, composta por artesões e agricultores, necessitava adaptar-se a esta nova forma de produção, fragmentada e que consolidava as etapas de produção.

Neste sentido, Adam Smith (1988) justifica a divisão do trabalho, pois havia um grande aumento da quantidade de trabalho que as fábricas impunham para manter sua produção. Conforme explica o autor, a divisão leva a maior destreza do trabalhador, especializando-se na função que deve realizar, poupa tempo, pois não há mais que desprender-se de uma atividade para realizar outra; também reforça que a máquina executa o trabalho de muitas pessoas, havendo necessidade de apenas um trabalhador para operar a máquina.

Nesta situação, para a sobrevivência, um grande número de pessoas (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) necessitava da indústria, vendendo sua força de trabalho para o capitalista e experimentando uma das fases da mais cruel exploração, pelas longas e muitas vezes ininterruptas jornadas de trabalho.

Sobre esta situação, Hobsbawn (s/d) expõe que o trabalhador necessitava adaptar-se ao labor fabril, num ritmo diário e sem intervalos, diferente das experiências anteriores da agricultura ou do artesanato independente. Havia também a necessidade de adaptação aos “incentivos monetários”. O contexto era de exploração e os empregadores consideravam os seus empregados como “preguiçosos”, os quais deveriam trabalhar mais e com disciplina, recebendo o mínimo possível.

Estes princípios como as ideias de “[...] progresso e trabalho, difundidas otimistamente naquela época de transformação histórica dos meios de produção, seriam tão somente instrumentos ideológicos da dominação burguesa” (MOTOYAMA, 1995, p. 49). Tais pressupostos reforçavam a demanda de lucros e fortalecimento da classe dominante, em detrimento da classe trabalhadora.

Diante deste cenário, a situação do trabalhador estava cada vez mais precária. Apesar de ter como foco principal a Inglaterra, em vários outros países os problemas provenientes do sistema fabril se instauravam (França, Escócia, Irlanda, Estados Unidos, entre outros).

Entretanto, no meio inglês, as instituições voltavam-se à produção. A escola, também serviu ao sistema capitalista, realizando a formação para o trabalho. Como aponta Saviani (2007, p. 159), o “[...] impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção”. Assim, havia uma formação para as profissões manuais, que exigia o ensino da prática e execução das tarefas e a formação das profissões intelectuais, para o preparo das elites e as representações da classe dirigente (SAVIANI, 2007).

Neste panorama social do trabalhador, iniciam-se os primeiros movimentos contra o sistema de produção. Na Inglaterra, há dois em destaque: o movimento ludita e o cartismo.

De acordo com o movimento “ludita” o maquinário era responsável pelos baixos salários dos trabalhadores, assim era incentivado o levante contra as máquinas têxteis, para sua destruição. Este movimento contava com o apoio de comerciantes de pequeno porte, da pequena burguesia e de muitos fazendeiros e negociantes, que sofriam com a economia deflacionária (MOTOYAMA, 1995). Já o cartismo inglês, consolidou-se enquanto movimento da luta operária, destacando-se na luta pela redução da jornada de trabalho e pelo sufrágio universal (COUTINHO, 2005, p. 10).

Estas movimentações, impressas nas primeiras décadas do século XIX, percorrem um longínquo caminho para efetivação da redução da carga horária diária de trabalho e pelos primeiros direitos sociais trabalhistas, mas até lá, percorre-se todo este século.

Neste desenho social, devido ao sofrimento dos trabalhadores e a propagação da miséria, emergia uma demanda que levou a criação do sistema “Speenhamland”. Este sistema, como explica Hobsbawm (s/d), foi elaborado pela burguesia inglesa para que pudesse existir algum tipo de ajuda aos pobres, possibilitando uma renda mínima para que houvesse a possibilidade de subsistência.

Mas os problemas eram maiores e mais complexos na medida em que mais camponeses ingressavam no trabalho nas fábricas, realizando atividades não especializadas, apesar das primeiras legislações sobre a jornada de trabalho serem aprovadas na Inglaterra. Sobre esta questão, Marx (2012, p. 273) explica que “[...] a regulamentação da jornada de trabalho se apresenta, na história da produção capitalista, como luta pela limitação da jornada de trabalho, um embate que se trava entre a classe capitalista e a classe trabalhadora”.

Em seu livro, O capital (livro 1, volume 1), Marx faz um longo estudo sobre a situação do trabalhador e sua relação com a jornada de trabalho. Expõe as artimanhas do capitalista para explorar o trabalho excedente, e as dificuldades do trabalhador em luta de classe para melhorar suas condições dentro da fábrica, mas também fora dela.

No início do século XIX, a legislação (*Factory Act*, por exemplo) já regulamenta a carga horária diária de 12 horas de trabalho e intervalos para alimentação, embora esta condição foi de difícil aplicação pelos industriais, nem mesmo as crianças pequenas eram respeitadas. Nos diversos relatos da situação, muitas crianças menores de 10 anos não tinham nem intervalo para almoço e trabalhavam muito mais do que 12 horas diárias, chegavam a trabalhar durante toda a noite (MARX, 2012).

Vários abusos eram presenciados nas mais diversas linhas de produção (excesso de trabalho, condições precárias de alimentação e descanso, entre outros).

Dentre as fabricas que ofereciam mais riscos aos seus funcionários, encontravam-se as padarias (principalmente as irlandesas). De acordo com o relatório do *Committee on the Baking Trade in Ireland*⁸, os trabalhadores deste tipo de fábrica, os quais sobreviviam a infância trabalhadora, raramente conseguiriam atingir os 42 anos de idade. Apesar de uma certa fiscalização e relatórios situacionais, muitas vezes a realidade da exploração se mantinha (MARX, 2012).

Pela situação posta, a condição do trabalhador se comparava à do escravo das colônias inglesas. Os “escravos brancos” trabalhavam até a morte. Diante da conjuntura, o jornal *Times* de 2 de julho de 1863 (*apud* MARX, 2012, p. 296) aponta que:

[...] enquanto fizermos trabalhar até a morte nossas jovens empregadas, utilizando o agulhão da fome em lugar do açoite do chicote, não temos o direito de incitar a que se empreguem o fogo e a espada contra famílias que, desde o berço, possuem escravos e pelo menos os alimentam bem, fazendo-os trabalhar moderadamente.

Tal referência, não incita a defesa da escravidão, mas mostra a condição vivida pelo trabalhador. Assim, a exploração, aprovada pelo Estado moderno e pela crescente burguesia reafirmava a necessidade da negação das “benevolências” do governo, para que uma massa de “não trabalhadores” não fosse criada, as quais não deveriam ter acesso aos espaços destinados aos incapazes (ver seção 1, deste capítulo).

Para tanto,

[...] os direitos sociais foram por muito tempo negados, sob a alegação de que estimulariam a preguiça, violariam as leis de mercado (e, portanto, o direito individual à propriedade), além de impedirem os homens de se libertar da tutela de um poder estatal autoritário e paternalista (COUTINHO, 2005, p. 12).

Mas, no decorrer deste século, a união dos trabalhadores iniciaria a busca por direitos que lhes foram negados ou usurpados. Com a organização de trabalhadores especializados, seguiram outras uniões, que levaram aos primeiros movimentos para as associações, que passaram a ter uma conotação reivindicatória. Neste momento, os sindicatos começam a surgir, conquistando gradativamente o direito pelas 12 horas de trabalho na jornada diária, a diminuição seguida de proibição do trabalho infantil (problema ainda não resolvido na atualidade), limitação e melhoria das condições do trabalho da mulher e a reconquista do direito de greve.

Para Marx (2012, p. 321), “logo que a classe trabalhadora, atordoada pelo tumulto da produção, recobra seus sentidos, tem início sua resistência, primeiro na Inglaterra, a terra natal da grande indústria”. Perante a conjuntura, inicia-se um processo de revolução da classe proletária, em busca de direitos de trabalho, numa sociedade em que a racionalidade técnica⁹ imperava.

8. Comitê do Comércio de Panificação na Irlanda (tradução nossa).

9. A realidade atual absorve a cultura liberal clássica, uma vez que o homem moderno pode, graças à racionalidade tecnológica, superar os heróis e semi-deuses de então. A realidade de hoje supera a ficção de antes. Mas, ao mesmo tempo, todo o potencial de esperança e de verdade profunda que continham as sublimações da cultura

A grande revolução dos trabalhadores de 1848, inclusive mediada pelo Manifesto do Partido Comunista, de Marx e Engels (crítica às condições de vida do trabalhador e aponta exigências de alterações e melhorias nas condições de trabalho), não atrelava a reivindicação ao direito assistencialista, porém ao direito ao trabalho¹⁰ e ao processo de resistência operária. A luta volta-se contra a adoção da política de *laissez-faire, laissez-passer*, a qual precarizava ainda mais a condição do trabalhador, num momento em que a intervenção do Estado voltava-se apenas pela garantia da liberdade civil e política.

Neste estágio, ao empregado, cabe a relação deste contrato em que enquanto livre, vende sua força de trabalho em prol de seu salário, passando a ser um assalariado. Porém, se recebe sem trabalhar, é um beneficiário, de caixas beneficentes, sindicatos ou sociedades, desde que tenha pago anteriormente (FALEIROS, 2011, p. 182-3).

Segundo Coutinho (2005), no discurso da Associação Internacional dos Trabalhadores, Marx afirmou que a fixação da jornada de trabalho na Inglaterra foi a primeira vitória da economia política do trabalho sobre a do capital.

Porém, apesar desta vitória, a luta social dos trabalhadores ainda apresentava muitos limites, pois apesar de sua organização, havia uma grande quantidade de pobres, sem condições de trabalho que se mantinham desamparados. Algumas ações voluntárias atuaram em prol dos miseráveis, deficientes, enfermos, idosos e órfãos, mas o tamanho da pobreza era superior a qualquer tipo de ação isolada que tentasse superá-la.

Diante deste entorno, aponta-se o quanto a Inglaterra pagou para se tornar a “oficina do mundo”. A pobreza desmedida é resultado da crueldade e da ambição sem freio, que buscava o lucro a qualquer custo (MOTOYAMA, 1995).

A ‘feliz Inglaterra’, rainha dos mares e dona do mundo, na verdade, socialmente, não era feliz. Ao lado do acúmulo enorme de capitais, dos instrumentos de produção, da inacreditável rede de estradas, canais e ferrovias, das verdes fazendas repletas de produtos agrícolas, coexistiam enormes bolsões de fétida pobreza, com homens famintos e maltrapilhos, vegetando o seu ódio contra os *gentlemen* arrogantes e bem vestidos da elite econômica e industrial (MOTOYAMA, 1995, p. 48).

Percorrendo as intensificações pela luta dos direitos, que invadem a segunda metade do século XIX, novas demandas vão sendo incorporadas à condição de assistência ao trabalhador que além da estipulação legal de sua jornada de trabalho, começa a ter outras garantias, provenientes dos seguros sociais, que surgem devido aos riscos eminentes da atividade do assalariado.

Com destaque, a política que se apresentava como forma de barrar as reivindicações trabalhistas, foi a implantação dos seguros sociais. Os primeiros foram

superior se encontra destruído. O antagonismo entre a realidade social e o mundo da cultura desaparece com a subordinação deste à realidade existente. A esfera desta “outra dimensão” da realidade que era a cultura superior diminui constantemente (MARCUSE, 1982, p. 70).

10. Neste contexto industrial e de superexploração da mão-de-obra é que nasce o Direito do Trabalho, de natureza protetiva e que buscou gerar patamares civilizatórios mínimos de contratação da força produtiva (ALVES, 2005).

instituídos na Alemanha, na década de 1880, por Bismarck (depois espalhados por toda Europa). Esta ação objetivava o controle social, cerceando a atividade sindical por benefícios: cobertura dos riscos para trabalhadores (doenças, acidentes, incapacidade devida à idade). Constituiu-se numa ação muito mais política do que social, não atendendo as demandas emergenciais do assalariado (inspeção das condições de trabalho, regulamentação da jornada de trabalho, fiscalização dos contratos de trabalho). Apesar desta característica, conseguiu vencer o sindicalismo, não interferindo no processo produtivo (VIANA, 2002, p. 2).

Desta forma, a política social encerra o século XIX ainda presa à caridade e ações assistencialistas de ordem religiosa, não alcançando os patamares mínimos dos direitos sociais. Embora, no que diz respeito ao processo de elaboração (mesmo que no plano do registro), este período tem sua importante repercussão a partir da Revolução Francesa e suas Constituições e Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Este movimento converge no reconhecimento do direito positivo à educação (pública, universal, laica e gratuita), prescrito nestes documentos e que ecoa pelo próximo século (sem ter atingido sua universalidade ainda no século XXI).

O término do século XIX para a ação social reflete não apenas os descompassos entre produtividade e exploração do trabalho, algumas conquistas são atingidas para a melhoria das condições de trabalho, porém não universalizadas. Neste período, o sujeito das políticas sociais são os incapazes (de trabalhar), somente a partir de novas reivindicações, que a atenção é ampliada no século XX, porém iniciada na perspectiva meritocrática dos seguros sociais.

1.3 Século XX: da meritocracia à universalização das políticas sociais

O Estado capitalista no século XX reflete mais do que a hegemonia burguesa nos sistemas de produção, perpassando por importantes guerras, revoluções no sistema produtivo (fordismo, taylorismo e toyotismo), crise do capital e a expressão de um novo modelo liberal: o neoliberalismo.

O ingresso neste século traz um lastro de importantes invenções para a humanidade (telefone, energia elétrica, automóvel à combustão), porém, ainda forjada pela técnica em serviço da prosperidade industrial, tais benefícios seguem disponíveis para a classe dominante, detentora dos meios de produção e dos saberes científicos desenvolvidos.

Para a classe trabalhadora, seguem os princípios da produção, descaracterizando a condição humana de sujeito integral, mas mantendo a redução desta classe à ordem de fornecimento de mão de obra assalariada. Continuando os movimentos operários, que eclodiram no século XIX, a luta se mantinha por melhorias nas condições de trabalho. Por outro lado, os seguros sociais, emergiam fervorosamente, com o ímpeto de acalmar os ânimos agitados.

Sob o preceito da meritocracia, os seguros sociais voltam-se principalmente

para as caixas de aposentadoria (inclusive no Brasil), acidentes de trabalho e para os primeiros seguros de saúde, destinados ao cuidado do trabalhador, porém para que este não deixasse seu campo de atuação por qualquer tipo de enfermidade, onerando o sistema produtivo.

Assim sendo, estariam cobertos pelos seguros sociais aqueles que estivessem desenvolvendo alguma atividade, como pré-requisito para este tipo de assistência. Em linhas gerais, a pobreza e a mendicância não estavam no bojo dos objetivos do momento, apenas a manutenção da massa produtiva. Registra-se que para a obtenção destes direitos, o trabalhador deveria arcar com seus custos, tendo descontos em seu salário.

Dentre as legislações que destacam o seguro social, na Inglaterra em 1907, há o sistema de assistência aos acidentes de trabalho e à velhice (considerando que muitos trabalhadores não chegariam até ela). No ano seguinte, com a *Old Age Pensions Act (1908)*, são instituídas as pensões para os maiores de 70 anos, independente de contribuição ou não. Já em 1911, ocorre o processo compulsório das contribuições sociais, tanto do empregador, quando do empregado e do próprio Estado, por meio do *National Insurance Act* (ARAÚJO, 2006).

Ainda no início deste século, os direitos provenientes dos seguros sociais começam a ganhar um novo *status*, sendo incorporados aos textos constitucionais de diversos países. A constituição pioneira a incluir a previdência social foi a mexicana (1917). Depois segue em larga expansão pelo leste europeu, como na constituição alemã, depois na francesa, inglesa e em demais países.

Neste ímpeto, com o Tratado de Versalhes (1919) é criada a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a qual surge com objetivo de assegurar a condição do trabalhador em realizar suas atividades e salvaguardar sua relação com o empregador. A OIT, no desenvolvimento de suas ações, busca a ampliação dos direitos do trabalhador, extensivas a sua família.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial e seus impactos em diversas regiões europeias, a hegemonia inglesa de produção vai dando espaço para o avanço industrial de outros países, inclusive dos Estados Unidos.

Nestes primeiros anos do século XX, a indústria e a economia americana experimenta a produção em linha de montagem, tendo em Henry Ford seu precursor. Além disso, visava atingir o que nenhum outro havia pensado até o momento: diminuir a jornada de trabalho, elevar o salário do trabalhador e colocá-lo num patamar de consumidor dos produtos que produz (BARRETO, s/d).

O momento refletiu muito mais do que melhorias das condições de trabalho (fundamentadas nos preceitos do capitalismo). Para o desenvolvimento do fordismo, o corporativismo, teve como seu grande aliado o Estado e o trabalho organizado. Para aumentar a produção e a produtividade, havia um maior dispêndio de capital, melhorando a vida do trabalhador, mas gerando mais lucro. O sindicato, que estava numa condição muito menos revolucionária, contribuía com a manutenção da

conformidade do trabalhador em aceitar os meios de produção em troca de melhoria nos seus direitos, que se estendiam à *saúde, previdência, segurança e educação* (BARRETO, s/d).

Entretanto, este primeiro levante de produção americana esbarra na crise de 1929, a qual gera um forte impacto em várias economias mundiais, trazendo prejuízos inclusive para países agrícolas (como o Brasil, à época).

Com o *New Deal* (doutrina do *Welfare State*), na década de 1930, os Estados Unidos buscavam alternativas para amenizar os efeitos da crise de 1929, principalmente a fome e a miséria dos desempregados e suas famílias.

De acordo com Limoncic (2003, p. 140):

Analicamente, o New Deal poder ser dividido em quatro dimensões: a relativa a reformas econômicas e à regulação de setores da economia, a que se refere a medidas emergenciais, a que diz respeito a transformações culturais, e, por último, a referente à nova pactuação política entre o Estado e atores sociais até então largamente alijados da esfera pública, formando a chamada coalizão do New Deal.

O mesmo autor retrata que o programa *New Deal* repercutiu de forma significativa no contexto norte americano, uma vez que possibilitou a atuação em ações públicas de milhares de jovens desempregados (limpeza de represas, recuperação de sítios e áreas de plantio, cuidado de praças, entre outros), garantido-lhes alguma renda, o que significava o movimento da economia e a manutenção do consumo (LIMONCIC, 2003).

Este programa, além da busca pelo equilíbrio econômico, referendava que se havia algum problema econômico, este era responsabilidade do Estado, assim, cabia ao mesmo providenciar a subsistência aos seus habitantes. Diante desse discurso, o Estado como provedor social chegou à expressão de culto à Roosevelt, então presidente do país. Houve também a política da incorporação das mulheres, principalmente em cargos públicos, os negros foram simbolicamente incluídos, ao passo que judeus foram amplamente aceitos. Desta forma, o partido Democrático garantiu votos dos mais variados segmentos, por “representar” o cuidado com os seus cidadãos, principalmente os mais pobres e humildes (LIMONCIC, 2003).

Apesar do caráter propositivo e positivo do Estado americano ao prover estas ações e das limitações que fundamentam este programa, a política social tem um considerável avanço, pois representa não apenas seu caráter meritocrático, mas possui uma maior amplitude, atendendo não apenas trabalhadores e desempregados, mas outros setores sociais.

Diante desta ampliação das ações do Estado, voltando para a regulação das ações sociais e da criação e implementação de políticas sociais, outros países também iniciam programas voltados ao atendimento das demandas provenientes da população mais pobre. Dentre estes, pode-se se citar a Inglaterra, com o Plano *Beveridge* (1941) e o Brasil, com a legislação trabalhista e vários direitos sociais no período da Ditadura Vargas.

O Plano *Beveridge*, iniciado a partir de um relatório, comprovava o atraso da Inglaterra em relação às questões sociais, se comparado com outros países de economia semelhante. Neste caso, não se atendia as demandas mínimas do Bem-Estar (fundamentado nos princípios do keynesianismo).

De acordo com o *British Broadcasting Corporation News* de 1 de dezembro de 1942, o relatório realizado por William Beveridge, apontava os índices de pobreza, bem como as taxas de natalidade e mortalidade, tendo como referência as duas grandes guerras mundiais. De acordo com suas análises, a Inglaterra apresentava uma péssima atenção aos idosos, como também uma assistência médica muito deficiente. Havia discrepâncias na seguridade social, entre beneficiários doentes e desempregados, o que gerava descontentamentos.

O relatório apresentava recomendações importantes para época: os pagamentos e benefícios deveriam ser suficientes para viver (mas nada em excesso), pagamento de subsídio em caso de desemprego, pagamento de abono família por filho, licença de 13 semanas para mulheres pós-parto e serviço médico gratuito para todos. A manutenção destes serviços sociais seria por meio das contribuições individuais (BBC, 1942).

No livro *Social Insurance and Allied Services* (Seguro Social e Serviços Afins), William Beveridge em 1942, apresenta as principais mudanças propostas e suas razões (parte 2 do livro), bem como um plano para o seguro social, o qual ficaria mais tarde conhecido como Plano Beveridge.

Por meio deste plano, havia a pretensão de conseguir atender toda população, num trabalho conjunto entre Estado e sociedade, financiado pelas contribuições advindas dos trabalhadores e dos impostos. Apontava também a importância de atuar para que o desemprego em massa não ocorresse, implicando em dificuldades para muitas famílias. Havia também a preocupação com doenças e acidentes que poderiam levar à incapacidade do trabalhador, bem como o aluguel, casamento, prole, viuvez, velhice e a morte (BEVERIDGE, 1942).

De acordo com Beveridge (1942), para que as questões sociais fossem amenizadas, a Inglaterra precisava enfrentar cinco grandes problemas como a doença, a ignorância, a miséria, a sujeira e o desemprego.

Sobre o Plano Beveridge, Esping-Andersen (1991) explica que este modelo era aparentemente benéfico aos cidadãos, pois oferecia condições iguais, além de benefícios elementares para toda população. Se comparado com outros países, este sistema tinha uma característica mais solidária, entretanto, não significava que era desmercadorizante, ou seja, estava a serviço do mercado e do Estado (universalismo modesto), satisfazendo as demandas da classe média.

Já no Brasil, a marca do progresso dos direitos trabalhistas segue um atraso se comparado aos outros países, principalmente os europeus e os Estados Unidos. Esta situação deve-se principalmente pelo término do processo escravista apenas no final do século XIX e pela grande quantidade de mão de obra de imigrantes nos

campos produtivos (agricultura). O processo de industrialização ocorre apenas nas primeiras décadas do século XX.

De acordo com Pereira (2012), o Brasil (de economia e agricultura dependente) no mesmo período da ascendência do *Welfare State* europeu, criou serviços públicos sociais, com regulação jurídica entre capital e trabalho. Neste movimento, a política social é instituída no Brasil, acatando as reivindicações dos trabalhadores por direitos sociais, mas atrelada diretamente ao populismo do Governo nacional desenvolvimentista de Vargas (primeiro mandato 1930 – 1945).

No Brasil, o Estado de Bem-Estar social, nunca existiu, mas deste modelo, Getúlio Vargas, apoiou-se no seu estilo populista, sendo ovacionado e idolatrado como Roosevelt nos Estados Unidos. Por aqui, o então presidente, intitulava-se “pai dos pobres”, influenciando significativamente a população dos estratos sociais mais baixos (LIMONCIC, 2003).

Dentre os avanços do período, destaca-se a criação do Ministério do Trabalho em 1930, o qual surgiu para amenizar a situação entre empregadores e empregados, embasados nos princípios liberais.

Com a Constituição de 1934, muitos direitos passam a ser salvaguardados ao povo brasileiro. Dentre os quais pode-se citar o direito ao voto¹¹ (Artigo 108: São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei); igualdade perante a lei; livre expressão política, filosófica e religiosa; a instrução pública e gratuita.

Destaca-se nesta Constituição, os direitos relativos ao trabalho: reconhecimento de sindicatos e associações; proteção social do trabalhador; instituição do salário mínimo; proibição da diferença salarial para um mesmo trabalho por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil; jornada diária de 8 horas; proibição do trabalho infantil para menores de 14 anos e de trabalho noturno para menores de 16 anos; repouso semanal; férias anuais remuneradas; indenização por demissão sem justa causa; “assistência médica e sanitária ao trabalhador e à gestante, assegurando a esta descanso antes e depois do parto, sem prejuízo do salário e do emprego, e instituição de previdência, mediante contribuição igual da União, do empregador e do empregado, a favor da velhice, da invalidez, da maternidade e nos casos de acidentes de trabalho ou de morte”; regulamentação das profissões (sem distinção entre trabalho manual e intelectual); reconhecimento das convenções de trabalho; amparo à maternidade e à infância; indenização por acidentes de trabalho; regulamentação do trabalho agrícola; atendimento aos desempregados (BRASIL, 1934).

Para a regulamentação da legislação trabalhista foi criada a Justiça do Trabalho em 1939 e em seguida a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a qual

11. Prescreve-se na Constituição de 1934, no parágrafo único do artigo 108, Não se podem alistar eleitores: a) os que não saibam ler e escrever; b) as praças-de-pré, salvo os sargentos, do Exército e da Armada e das forças auxiliares do Exército, bem como os alunos das escolas militares de ensino superior e os aspirantes a oficial; c) os mendigos; d) os que estiverem, temporária ou definitivamente, privados dos direitos políticos.

era baseada na *Carta Del Lavoro* do Governo italiano de Mussolini. Também outras medidas foram tomadas, como a instituição da Carteira de Trabalho, a Expansão das Caixas de Aposentadoria e Pensão (CAP) e a criação dos Institutos de Aposentadoria e Pensão (IAP).

Ainda neste período há a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Companhia Siderúrgica Nacional, a Vale do Rio Doce e a Hidrelétrica do Vale do São Francisco. Segundo Araújo (1998, p. 82), nesta década de 1930, “[...] foi se consolidando um projeto de construção de um Estado Nacional, autoritário e corporativo, capaz de organizar as classes, de nacionalizar a economia e de promover o desenvolvimento econômico”.

Todavia, ao entorno deste movimento para o desenvolvimento social, residiam também outros objetivos, dentre os quais a centralização da política governamental, que eclodiu no Estado Novo, em 1937. Iniciava-se a Ditadura Vargas.

Entre o interstício 1937-1945, Getúlio Vargas governou o país de forma controladora, mas ao mesmo tempo paternalista, fazendo com que o regime ditatorial não fosse representado de forma repressiva à população mais pobre, com exercício da subordinação e reprodução¹² social (inclusive com uma nova Constituição, em 1937).

Conforme explica Prado (1982), a ideologia da classe dominante tenta inculcar seus objetivos, de forma que seus interesses tornam-se comuns a todos os sujeitos. No período do Estado Novo, com a referência à pátria, buscava-se centralizar todas as classes sociais num viés político e econômico favorável a todos. Com a coesão social, advinda de tal perspectiva, os domínios do governo eram mantidos e legitimados. Neste cenário, a educação tinha um importante papel: [...] “construir a unidade social em conformidade com o *status quo* vigente” (PRADO, 1982, p. 25).

Situado neste processo, as conquistas sociais representam a “bondade” do estado paternalista. Sobre este aspecto, Faleiros (2006), expõe que auxílios e serviços, aparecem como favores, instaurando-se assim conjunturas políticas para manutenção no bloco do poder ou governante, representado pelo voto de um povo

12. Sobre a reprodução, além do fundamento marxista que norteia este trabalho, que a coloca a partir do escopo econômico, considerando as relações entre produção e força de trabalho e produtiva, também outros autores a discutem, a partir de outra perspectiva teórica. Dentre estes autores, é possível destacar a perspectiva neomarxista do trabalho de Bourdieu, no livro “A reprodução”, por exemplo (BOURDIEU, PASSERON, 2011). De acordo com Bourdieu e Passeron (2011, p. 90), “Numa formação social determinada, o SE [sistema de ensino] dominante pode constituir o TP [trabalho pedagógico] dominante como TE [trabalho escolar] sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas da formação social em que ele se exerce, porque ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação, que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque, só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência)”. Os autores salientam o processo de reprodução das desigualdades sociais por meio do processo educativo, o qual ocorre por meio da imposição arbitrária (violência simbólica), resultando num processo de reprodução social.

agradecido.

Destaca-se, também, que apesar dos ganhos representativos da política social no Brasil, neste período, não se instaura aqui um Estado de Bem-Estar Social, como nos Estados Unidos e na Europa ocidental (com seu auge no período pós-guerra).

O *Welfare State*¹³ ou Estado de Bem-Estar Social, representou uma combinação entre capitalismo e democracia, tendo como seu principal teórico John Maynard Keynes, com uma base liberal, propunha um mínimo necessário para a população.

De acordo com Viana (2002), podem-se observar 3 princípios fundamentais para o desenvolvimento do *Welfare State*: integração, seguridade e universalização.

A integração necessária para a economia, visando a disseminação da ideologia dominante que inculcava os princípios da produção em massa (fragmentada) e do consumo. Neste momento, a política se mercadoriza ao passo que o mercado se politiza, com a regulamentação do Estado e a produção de bens e serviços. A seguridade social substitui a concepção de seguro, que opta por um caráter universalista, ou seja, nos preceitos da cidadania (viés liberal), com a extensão dos direitos sociais para todos os cidadãos. Desta forma, chega-se à universalização, pois a cobertura dos direitos é para todos, em todas as suas necessidades (VIANA, 2002).

Este processo se aliava também à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), que apontava os direitos fundamentais do ser humano (independentemente da idade ou sexo). De acordo com o Artigo nº 85, “Todo homem tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar, a si e a sua família, saúde e bem estar social, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e serviços sociais indispensáveis, direito à segurança no caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle”.

Em reflexo a estas reorganizações tanto nos aspectos sociais, quanto políticos (Estado e governo), as ações sociais significaram o ciclo da seguridade no âmbito das políticas sociais, a qual já tinha ultrapassado o seguro social, o assistencialismo e a caridade (não que estes deixaram de existir).

Como o Estado de bem-estar não se sustentou e o sistema capitalista não tem em seus preceitos a possibilidade de provimento a todos os direitos sociais, fortaleceu-se o estado mínimo aos direitos à população. Neste meio de promessas

13. As origens do *Welfare State*, como modelo de proteção social, se estabelece em decorrência de condições econômicas e políticas. No campo das condições econômicas, se direcionou como resultado das mudanças impostas pela industrialização e como resposta às necessidades de acumulação e legitimação do sistema capitalista. Já no âmbito político, como resultado de conquistas de direitos, de acordos entre capital e trabalho organizados e das configurações históricas particulares, ou seja, o Sistema de Proteção Social, consolidado nessa fase do capitalismo, se dá como síntese de uma ramificação de determinações, num campo permeado por contradições. Esse processo embute, inclusive, saltos qualitativos (através do aperfeiçoamento político institucional) e da passagem da quantidade à qualidade na intervenção estatal (de diversas ações fragmentadas e seletivas, para um sistema programático que introduz asseguramento via regulações legais e políticas sociais). Porém, na sua configuração, emergem novas determinações e contradições por se tratar de um fenômeno circunscrito na lógica capitalista (ANUNCIAÇÃO, 2012, p. 31).

não cumpridas, surge o Estado Democrático de Direito, que busca a efetivação dos direitos constitucionais, num caráter mais dinâmico e aberto, visando o pleno desenvolvimento humano (FREIRE Jr, 2005).

Este século ainda reservou uma nova identificação quanto às políticas sociais, as quais foram fortemente combatidas a partir da crise do capital de 1970 e que foi ultrajada e diminuída, como sinônimo de excesso de gastos por parte do Estado, o qual enquanto regulador do mercado, não deveria despender um grande orçamento com políticas e programas desta natureza.

Neste contexto, torna-se fundamental identificar o papel do Estado e das políticas públicas (e sociais) para o desenvolvimento social e sua correspondência direta com o sistema liberal e o capitalismo.

1.3.1 O Estado

Diante de uma aparente posição paternalista, o Estado significou muito mais do que a expressão da benevolência no século XX, mas a representação da ideologia da classe dominante, porém não absoluta, como se apresentou em diversos momentos (na Revolução Industrial, por exemplo).

Assim, Marx e Engels (2009, p. 112) explicam que “[...] o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns que adquirem uma forma política, são mediadas pelo Estado”. Os autores ainda alertam que esta orientação reflete-se na ilusão de que a lei expressa a vontade (livre), ao mesmo tempo em que o direito se reduz a lei (MARX; ENGELS, 2009, p. 112).

Neste processo, além da função intervencionista (mercado), o Estado é regulador e interfere diretamente na organização da estrutura social, inclusive na mediação da classe capitalista, uma vez que esta, como a classe trabalhadora, não é homogênea.

Tanto o Estado quanto as suas políticas estão situados num contexto histórico e estrutural, não sendo possível concebê-lo e entender quais são suas funções, por meio de uma lógica formal. Entender quais são suas funções corresponde ao reconhecimento da relação entre as forças e as lutas sociais e políticas, as quais no seu movimento dialético articulam a sociedade e seus setores, constituindo grupos de coalizão e de negociação. Reforça-se, então, que nesta circulação de forças, a classe dominada consegue se manifestar frente à dominante e atingir a obtenção de algumas conquistas necessárias (FALEIROS, 2008).

O Estado assume a função de mediar os conflitos entre as classes, como também atua ideologicamente para a desmobilização dos dominados, embora assuma um compromisso de atender suas demandas mais urgentes, desta forma apesar da contradição atua para ser reconhecido e legitimado pela sociedade. Assim, para o

pacto social moderno, gere os conflitos entre produção e força de trabalho, numa aparência consensual, esvaziando muitas vezes as lutas de classes e controlando os movimentos sociais. Igualmente, atua para a regularização dos conflitos sociais, seja por meio da ideologia ou da repressão (CARNOY, 2007; FALEIROS, 2006, 2008).

Referendando o conflito social e a atuação do Estado, Engels (2012, p. 213) aponta que:

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é 'a realidade da ideia moral', nem 'a imagem e a realidade da razão', como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que esta sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que estes antagonismos, essas classes com interesse econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima de sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Neste sentido, o Estado contém os conflitos existentes dentro de seus domínios, exercendo uma função hegemônica, na qual os interesses da sociedade capitalista se sobressaem, mas não são absolutos.

Neste momento, tencionam-se as condições políticas, a hegemonia, o aparato repressivo e o consenso na sociedade civil para que seja possível a dominação da classe trabalhadora (COSTA, 2006). O Estado, diante de tais premissas, objetiva unificar as frações de classe, para tentar integrar a classe dominante e o grupo que está no poder, facilitando a ampliação e o fortalecimento do capitalismo.

Porém, Carnoy (2007) alerta que mesmo o Estado sendo um meio fundamental para a dominação de classes, não se encontra acima (soberano), porém está profundamente envolvido nos conflitos de classes (entre classes e intra-classe). Ao passo que, a classe dominante, pelo seu poder hegemônico, busca artifícios (liderança política, moral e intelectual) para moldar a classe dominada.

Desta forma, o Estado é um espaço complexo de questões práticas e teóricas. Para tanto, para manutenção do poder da classe dominante, é necessário que este exerça sua hegemonia nos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), como também, sobre eles.

Neste sentido, Althusser (2008), explica que o Estado atua por meio de aparelhos ideológicos e aparelhos repressivos para manutenção de seus interesses.

Os AIE representam um sistema de instituições, práticas e organizações com finalidades comuns (difusão da ideologia). Nestes espaços a ideologia do Estado (ou parte dela) é difundida. A reprodução da ideologia por parte de um AIE lhe garante a manutenção no corpo estatal. Não recorrem à violência física para atingir seus objetivos, funcionando então, por meio da ideologia para reproduzir as relações de

produção e de exploração. Dentre os aparelhos ideológicos destacam-se o escolar, familiar, religioso, político, sindical, da informação, da edição/difusão e cultural.

O Aparelho Repressivo do Estado (ARE) é um corpo único, centralizado. Nele estão inseridos o governo, as forças armadas, a polícia, os tribunais, o sistema jurídico, as prisões, entre outros. Funciona predominantemente pela repressão, seja ela física ou não. Assim, o Estado é o Aparelho (repressor) de Estado (ALTHUSSER, 2008).

Já para Poulantzas (2000), não há a possibilidade de um aparelho ser repressivo e outro ideológico, pois para a manutenção da sociedade de classes, um aparelho pode ser ora repressivo e ora ideológico, inclusive pode assumir estas duas condições enquanto um aparelho ideológico e repressivo. Exemplifica a situação com o exército, que pode assumir as duas condições, seja pela repressão física ou pela ideológica, quando assume algum governo (ditaduras) ou se intensifica dentro do corpo do Estado.

Também aponta que a luta de classes e o aparelho do Estado não podem ser separados, uma vez que o Estado é fundado nas funções ideológica e repressiva, no bojo da luta de classes, torna-o parte e resultado desta luta. Logo, apresenta também como característica a intervenção nas crises de produção e nas crises entre classes (POULANTZAS, 2000).

Assim,

Compreender o Estado como a condensação de uma relação de forças entre classes e frações de classe tais como elas se expressam, sempre de maneira específica, *no seio do Estado*, significa que o Estado é constituído-dividido de lado a lado pelas contradições de classe (POULANTZAS, 2000, p. 134).

Para o autor, a ideologia da classe dominante está submergida nos aparelhos do Estado, os quais, por sua vez, a difundem no contexto social, por meio da reprodução da divisão social do trabalho, das classes sociais e do domínio de classe. Nesta ação (reprodução), expande-se a centralização do poder da classe dominante e a luta de classes, justificando a presença do Estado nas relações de produção (regulação e organização do mercado) e o poder político institucionalizado (POULANTZAS, 2000).

Logo, as contradições de classe constituem o Estado e fundamentam sua organização, que se dá por meio da política. Nesta relação de forças, as redes de poder ora se articulam e ora se divergem, surgindo aí a necessidade de estratégias para coordenar os conflitos resultantes das micropolíticas (no seio das frações de classe), pois o Estado torna-se a condensação de um equilíbrio de forças.

Para a efetivação desta estrutura, o poder estatal atua para a separação das pessoas dentro de suas classes, convergindo-as para um ponto comum de pertencimento ao Estado e não à sua classe. Por meio da individualização, além do ocultamento das relações de classe, há também a divisão e o isolamento dos grupos populares. Neste sentido, a ideologia atua para que o Estado capitalista não se apresente como tal e nem demonstre seu caráter classista (POULANTZAS, 2000).

Neste sentido, a individualização homogeneiza os sujeitos, que se adapta às regras hierárquicas do Estado e do mercado, bem como a divisão do trabalho. A perspectiva de indivíduo supera a de classe, sendo representada pelos direitos (que são individuais), igualdade perante a lei, bem como o consumo, a expressão e o poder político individual (CARNOY, 2007).

O Estado-providência com a distribuição dos direitos individuais atua pelo equilíbrio e paz social. Neste contexto, o cidadão (princípio liberal) é membro da sociedade civil¹⁴, a qual é magistrada pelo Estado para o bem geral (FALEIROS, 2008).

Embora o Estado seja detentor de poder, reforçado pela ideologia e a individualização, existem limites, os quais emergem a partir das lutas populares e das relações de poder entre as classes sociais. Neste aspecto, a democracia participativa – que não é o limite único do poder do Estado – é um importante meio para a resistência popular (poder decisório). Mas, Poulantzas alerta que, pelo princípio da individualização, cada pessoa representa um voto, assim há a falsa impressão de participação, deslocando a luta econômica (sociedade classista e capitalista) para a eleição (POULANTZAS, 2000; CARNOY, 2007).

“A desigualdade das relações econômicas é, dessa forma, degradada, na sociedade capitalista, em favor da igualdade na vida política. Isso difunde o conflito nos assuntos econômicos, porque desvia esse conflito para a arena política, para a luta pelo poder no aparelho do Estado” (CARNOY, 2007, p. 143).

Neste sentido, a democracia é arena de luta, pois pode possibilitar a conquista de diferentes espaços nos aparelhos do Estado. Porém como as disputas tornam-se mais políticas do que econômicas, há uma crise no seio do Estado, o que Ingrao (1978) afirma como dificuldades da democracia, pois a mesma é subversiva e incompleta, necessitando ser completada (muito distante dos preceitos gregos, que priorizava a participação direta do cidadão em todos os assuntos).

A situação intensifica seus conflitos, pois nesta arena¹⁵ emergem outras questões como a divisão do conhecimento (geralmente mais desenvolvido nas classes dominantes), o que perpetua a ideologia e tenta distanciar a classe trabalhadora do poder. Como destaca Carnoy (2007), este movimento não é harmônico e simples. O capitalista depende de subsídios diretos e indiretos do Estado, bem como o direito fundamental à propriedade. Por outro lado, a classe trabalhadora tem seus êxitos

14. Para Marx e Gramsci, a sociedade civil é o fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista, mas para Marx a sociedade civil é estrutura (relações de produção). Para Gramsci, ao contrário, ela é superestrutura, que representa o fator ativo e positivo do desenvolvimento histórico; é o complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações torna-se o centro da análise, e não a estrutura (CARNOY, 2007, p. 93).

15. A concepção de arena política [...] parte do pressuposto de que as reações e expectativas das pessoas afetadas por medidas políticas têm um efeito antecipativo para o processo político de decisão e de implementação. Os custos e ganhos que as pessoas esperam de tais medidas tornam-se decisivos para a configuração do processo político. O modelo da ‘policy arena’ refere-se portanto aos processos de conflito e de consenso dentro das diversas áreas de política, as quais podem ser distinguidas de acordo com seu caráter distributivo, redistributivo, regulatório ou constitutivo (FREY, 2000, p. 223).

por meio dos direitos adquiridos, que são sustentados pelo Estado. Além disso, há a contestação do controle da classe dominante pela classe trabalhadora e seus movimentos sociais.

A esta contestação, Althusser (2008) alerta para a necessidade de uma contra-ideologia, que deve ser alastrada entre as frações da classe dominada, buscando destruir a hegemonia dominante, para que o exercício de poder não fique preso a este grupo por um longo período.

Todavia, apesar de urgente demanda, a contra-ideologia é um passo que se constitui pela premente necessidade de organização da classe dominada, em meios para buscar sua legitimidade no poder do Estado, referendado atualmente por meio dos movimentos sociais, que apesar de positivos, ainda concentram-se por grupos menores e não pelas demandas de classe.

Assim, a legitimação da igualdade e da liberdade individual, frutos do contrato social moderno, representam a desigualdade social presente nas frações e estratos sociais, os quais muitas vezes reforçam uma igualdade humana, que é abstrata (COSTA, 2006). Neste sentido, não se identifica a necessidade de uma contra-ideologia, porque a legitimação da ideologia dominante é mais consistente e os sujeitos são formados pelo Estado.

Para o reconhecimento de tais contradições e estruturação de ações que realmente voltem-se àqueles que necessitam, a luta social precisa se revestir da contra-ideologia e impor limites a implantação e disseminação dos interesses dominantes. As discussões na arena política não podem limitar-se as escolhas provenientes das eleições, mas avançar nas discussões sobre o papel do Estado e a correlação de forças entre as classes, para que a exploração do capitalista sobre o trabalhador não regresse às condições vivenciadas em períodos como a Revolução Industrial. É, portanto, fundamental que a partir dos movimentos da classe dominada, que seus interesses e demandas sejam atendidos. Assim, Coutinho (2005, p. 21) explica “Foi porque se desenvolveram os direitos de cidadania, tanto políticos quanto sociais, que se tornou possível esse nova configuração do Estado, que o faz permeável à ação e aos interesses das classes subalternas”.

Para o desenvolvimento de ações e atendimento das demandas das classes subalternas, o Estado atua por meio de programas e políticas públicas. Para tanto, não basta o reconhecimento da classe dominante para que haja direitos para os mais pobres. É fundamental que as discussões e luta por estes direitos emergjam desta classe. Assim, torna-se mister entender o que são as políticas públicas e seus desdobramentos para os direitos sociais.

1.3.2 Políticas públicas

Políticas públicas são “um conjunto ou uma medida isolada praticada pelo Estado com o desiderato de dar efetividade aos direitos fundamentais ou ao Estado

Democrático de Direito” (FREIRE JUNIOR, 2005, p. 47).

A política pública, dentro do campo de estudos da ciência política, apresenta duas características elementares. A primeira refere-se à atuação do governo frente a alguma demanda. A segunda diz respeito à análise desta ação e quando necessário, indicar possíveis mudanças ou rupturas. Uma política pública se traduz em resultado para as demandas da sociedade, seja por sua implementação ou até mesmo pela negação da formulação de uma alternativa para atender uma necessidade identificada (SOUZA, 2006).

A política pública possui alguns elementos constitutivos. A partir dela, é possível identificar e apontar aquilo que o governo planeja realizar e o que realmente faz. Ela envolve atores das mais diversas ordens, como também níveis de decisão (dentro do contexto legislativo e executivo). Não está limitada a leis e regras, sendo materializada muitas vezes por meio de programas. Estabelece-se como uma política de longo prazo, entretanto apresenta impactos muitas vezes imediatos (SOUZA, 2006).

As políticas públicas são ações governamentais para a resolução de problemas oriundos da sociedade civil, a qual devido a sua estrutura contraditória não consegue fazê-lo. Estes problemas são reflexos das diferentes necessidades, interesses e ideologia das classes sociais. Desta forma, a política pública é “[...] uma forma de intervenção na vida social, estruturada a partir de processos de articulação de consenso e de embate entre atores sociais com interesses diversos, decorrentes de suas posições diferenciadas nas relações econômicas, políticas, culturais e sociais” (KAUCHAKJE, 2007, p. 68).

Na ordem da questão, ressalta-se que, não basta a implantação de uma nova política pública, é fundamental seu acompanhamento, avaliação e possíveis alterações ou supressões. Desta forma, para sua concretude há elementos fundamentais. Da identificação de um problema, reconhecido como uma necessidade e evidenciado como um direito (universal), perpassa pela formulação de uma alternativa para resolver ou amenizar este problema. Na sequência, deve-se identificar quais são as medidas emergenciais, seguidas das de médio e longo prazo. Após, ocorre o processo de implementação, seguido pela avaliação. Assim, uma política pública, mais do que um ato normativo, busca implementar um direito social.

Desta forma, “[...] as políticas públicas são ações dos Poderes Públicos que visam a assegurar as condições econômicas, políticas e sociais necessárias à reprodução da sociedade e do próprio Estado capitalista” (MINCATO, 2012, p. 85).

As políticas públicas, além do seu processo de constituição e implementação, possuem características, possibilitando sua classificação, de acordo com os objetivos que possuem. Neste sentido, Theodor Lowi (1972) explica que há diferentes tipos de políticas e as classifica como sendo: distributivas, constitutivas, regulatórias e redistributivas.

As políticas distributivas referem-se às decisões governamentais que atendem demandas específicas de determinados grupos sociais, desconsiderando os

impactos nos recursos. Possuem características mais individuais do que universais. Por esta conduta individual, são mais coercitivas. Podem ser exemplificadas por tarifas e subsídios (LOWI, 1972).

As políticas constitutivas referem-se à organização de agendas e procedimentos, processadas no sistema político por meio de vetos e/ou apoios de diferentes grupos. Estas políticas são aprovadas por meio de uma organização eleitoral, visando equilíbrios nas contas públicas. Neste grupo encontram-se ações como reduções nos salários e abonos de funcionários públicos (LOWI, 1972).

Políticas regulatórias são as mais visíveis ao contexto público, pois apresentam-se entre as ações políticas, os grupos de interesse e a burocracia. Possui característica de atendimento aos interesses locais e ao mesmo tempo universais. Corresponde a identidade de determinado local (região ou país). A partir deste grupo de políticas, tendem-se a buscar o equilíbrio no mercado, na economia, na política e entre os conflitos sociais (frações e estrados), tende a descentralização. Como exemplos: a eliminação de bens superfaturados, concorrência desleal e a publicidade fraudulenta (LOWI, 1972).

As políticas redistributivas são centralizadas, entretanto tem como característica atender uma grande quantidade de pessoas. Por serem universais, a curto prazo trazem benefícios para alguns grupos e prejuízos para outros. Situação que se repete a longo prazo. No contexto político, são consideradas as de mais fácil encaminhamento, pois trazem um importante apelo social. Podem se destacar neste grupo as políticas sociais, a previdência e o sistema tributário (LOWI, 1972).

As políticas sociais apresentam uma importante luta pelos direitos dos trabalhadores e da classe dominada. A partir desta, busca-se o respeito ao mínimo necessário para a sobrevivência e dignidade do ser humano. Apesar das modificações oriundas dessas políticas, não se pode desvencilhar seu fundamento liberal. Assim, esta discussão é foco do próximo tópico (LOWI, 1972).

1.3.3 Políticas sociais

A política social é uma política que surge a partir do capitalismo burguês, nas relações econômicas e sociais, entre a classe dominante e a classe dominada. Está diretamente relacionada às necessidades básicas dos sujeitos *versus* o modo de produção capitalista.

Atua como política de mediação, entre a acumulação do capital e a manutenção da força de trabalho. Assim, o Estado tem o papel gerencialista, entre a força de trabalho e o preço da mesma, tal como as condições para sua manutenção (MACHADO, 2006).

De acordo com Pereira (1999, p. 63), a política social é:

[...] uma política que, por privilegiar o status de cidadania como uma prerrogativa de todos, ultrapassa a visão contratualista de proteção social e vai englobar e

proteger, como um dever do Estado, o pobre, o incapacitado para o trabalho, o desempregado e o redundante (expulso em definitivo do mercado de trabalho).

O Estado implementa políticas sociais de acordo com as exigências da classe trabalhadora (demanda social), mas condicionado aos interesses do capital. Estas políticas têm caráter de regulamentação do proletariado, evitando que os conflitos sociais aconteçam, ou seja, evitar que ocorra a moderna luta de todos contra todos (HOBBS, 2009). “Entende-se que as políticas sociais do Estado, enquanto políticas públicas, têm origem na dinâmica determinada pelas mudanças ocorridas na organização da produção e nas relações de poder nas esferas nacionais e global” (BONETI, 2011, p. 35).

Por meio das políticas sociais é possível controlar a classe trabalhadora, utilizando-se de leis que regulamentam e regulam as atividades laborais. Há ações concretas sobre a organização dos trabalhadores, com limitações financeiras e políticas. A manutenção da força de trabalho está diretamente relacionada às necessidades do capital, o que representa a subordinação direta da classe trabalhadora. Embora haja atendimento parcial de reivindicações e acesso em relação a alguns bens e serviços, a fragmentação da classe trabalhadora a enfraquece, levando ao não reconhecimento enquanto classe e a livre concorrência entre os trabalhadores (MACHADO, 2006).

Para Machado (2006, p. 28), a política social representa a moderna Lei dos Pobres, pois “seu objetivo último não é a proteção do trabalhador, mas do capitalista – e seu objetivo primeiro é transformar os legítimos direitos de vida, trabalho e proteção social da classe trabalhadora em capital privado lucrativo”.

Neste contexto, as políticas sociais representam a relação capital e trabalho. Apesar das contradições postas, a classe trabalhadora por muitas vezes se mantém estagnada, pois a atuação da classe dominante para alienação dos trabalhadores é eficaz e ao mesmo tempo cruel.

A classe dominante, detentora do poder político do Estado, se utiliza de todos os meios disponíveis (educação, mídia) para manter sua posição. A conquista de direitos sociais não representa que a classe trabalhadora está evoluindo e que se chegará a emancipação humana, mas sim representa ideologicamente a face do Estado “bom” o qual controla, seja por meio da formação ou da repressão, sua classe dominada.

Segundo Goldani (2004, p. 219),

[...] inspirada no modelo de proteção social neoliberal, a política social é reduzida a uma simples questão de combate à pobreza. O argumento central é de que a promoção do crescimento econômico com base em mercados competitivos é a única forma de melhorar o padrão de vida dos mais pobres.

A política social representa a relação entre o Estado e a sociedade, que se materializa por meio de serviços e benefícios provenientes de programas sociais, seguros ou ações protecionistas.

A proteção social visa diminuir os conflitos entre as classes e harmonizar as lutas sociais, principalmente às questões ligadas ao trabalhador e seus direitos. De acordo com Anunciação (2012, p. 28), esta proteção “[...] traduz um pacto assegurado e regulado de responsabilidade pública para com a população em determinado período histórico, a ser concretizado através de políticas sociais públicas, que se organizam no sentido de satisfazer certas necessidades sociais reconhecidas”.

No entanto, pauta-se num princípio de igualdade mínima, enquanto condição universalizada, em consonância com a ideologia dominante. Logo, tanto o sucesso quanto o fracasso são individuais, uma vez que a política social redentora “possibilita” as mesmas oportunidades a todos.

Nos meandros desta perspectiva, a política social da classe dominante apresenta a face humanista do Estado. Ela busca a manutenção do capitalismo por meio de uma ordem social estabelecida, evitando disputas. Ressalta a importância do vínculo ao trabalho, considerando a cessão de benefícios para aqueles que se enquadram nos critérios a partir das demandas (renda mínima, situação de miséria, pouca escolaridade, entre outros). Neste sentido, a igualdade na política social não significa alteração na distribuição de renda e na discrepância entre as classes sociais (FALEIROS, 2008, 2011).

Com a implementação de políticas sociais e sua devida operacionalização, torna-se possível controlar os movimentos contraditórios, integrando-os às perspectivas da ideologia dominante. Neste sentido, Althusser (2008) explica que o explorado pelo sistema capitalista acredita que a exploração é positiva.

Embora as políticas sociais venham atender as demandas provenientes da necessidade pela sobrevivência e desenvolvimento mínimo da população, estas se desenvolvem e se retraem de acordo com a conjuntura política e econômica, ou seja, o ajuste fiscal. Assim, mais do que uma adaptação à ideologia, também é necessário o ajuste às questões econômicas e de mercado (sistema capitalista). Sobre este contexto, Faleiros (2008) alerta que uma medida social enquanto política governamental representa que é positiva à população, colocando o governo como um defensor dos pobres, porém ao mesmo tempo em que aponta prioridades humanas, oculta o vínculo destas com a economia e a acumulação de capital.

Este processo de articulação promove a obtenção de consentimento da população, que aceita a manutenção da ordem social vigente. Em alguns casos, para não serem excluídos do mercado de trabalho ou do recebimento de benefícios, alguns indivíduos optam pela não-participação evitando assim a demissão ou a perda de direitos adquiridos (FALEIROS, 2006).

Diante deste quadro, surge a emergência da organização da classe dominada, por meio de ações conjuntas, evitando que os conflitos sejam harmonizados, mas sim discutidos e equacionados, salvaguardando os direitos sociais adquiridos. Boneti (2011), explica que os movimentos sociais (que não podem ser isolados) devem se configurar como movimentos contestatórios e na busca de garantias, atuando

no processo de negociação nesta correlação entre classes (repressão e ideologia). Assim, mais do que aquisição de direitos, deve-se buscar sua garantia e manutenção.

Os direitos sociais permitem uma participação mínima na riqueza material e espiritual existente na sociedade (COUTINHO, 2005). Neste sentido, o indivíduo tem como garantia questões fundamentais para a sua existência e sobrevivência (trabalho, moradia, saúde, previdência, segurança, alimentação e educação).

Todavia, a garantia dos direitos, como benefícios e serviços, não significa que o Estado tenha substituído a família. Há a articulação entre as condições econômicas e sociais, as quais modificam profundamente a vida do trabalhador. Reforça-se o discurso da igualdade e do término das discriminações, com a proteção dos fracos e oprimidos. Considera-se uma genérica ampliação dos direitos e o acesso à cidadania, mas a igualdade e a equidade social não foram atingidas (FALEIROS, 2006, 2008, 2011).

Desta forma, as políticas sociais objetivam

[...] garantir um certo mínimo para todos os indivíduos, que são considerados iguais perante a lei, mas que devem também ser desiguais em relação aos rendimentos, à habitação, à justiça para poderem ter acesso a esses direitos. A universalidade protetora revela-se discriminatória, pois vale também para os favorecidos (FALEIROS, 2008, p. 49-50).

Esta situação revela a necessidade de critérios para acesso a determinados direitos, o que reforça o individualismo frente a universalização. Os direitos sociais são para todos, desde que estes enquadrem-se nas categorias e delimitações de acesso a tais direitos. Neste sentido, os direitos universais possuem mecanismos de inclusão, mas ao mesmo tempo, também são excludentes.

Frente a esta situação, Faleiros (2011, p. 196), explica que “O véu da ignorância que perpassa as relações entre os usuários e programas só pode ser desvelado com o aprofundamento do conhecimento dessas relações, tornando a exclusão uma chaga visível no tratamento diário da mesma”.

Para que se alcance acesso aos direitos de forma equitativa e com entendimento às questões econômicas e sociais, presenciadas na sociedade capitalista, é fundamental que haja um processo crítico em relação à exclusão, que se desenvolve por meio da estigmatização e da etiquetagem social, vivenciado no capitalismo, principalmente no contexto neoliberal, das décadas finais do século XX.

1.3.4 Neoliberalismo e a seguridade social: a universalidade dos direitos?

O século XX trouxe consigo a evolução e a decadência da proteção social aos trabalhadores. Do *Welfare State* (que se fez presente em alguns países – EUA, por exemplo - principalmente no pós-guerra) aos ajustes neoliberais, as ações provenientes das políticas sociais foram da ampliação dos direitos sociais à privatização dos mesmos. Houve ampliação dos serviços básicos e da seguridade

social, acompanhada do aumento abusivo de impostos (propriedade, renda, consumo).

Os avanços podem ser considerados no decorrer deste século. Mas, da tentativa de um Estado de bem-estar social chegou-se ao final do século em condições de um Estado de considerável mal-estar social. Para manutenção do capital, o Estado afirma-se no contexto neoliberal como mínimo e aplica ajustes estruturais, que de acordo com Moraes (2000), vão focalizar¹⁶, descentralizar¹⁷ e privatizar¹⁸.

Diante das demandas elementares (alimentação, trabalho, seguridade e vida digna), apresenta-se a incapacidade do Estado em responder a estas demandas de cidadania, que passam a ser consideradas como exageradas, sendo responsabilizadas pela oneração dos cofres públicos.

As desigualdades sociais representam impossibilidades para reestruturação econômica, política e social. A população muitas vezes se encontra a deriva, sendo colocados seus interesses e aspirações em segundo plano. Tal desigualdade pressupõe injustiças sociais, pautadas na diferença. A pobreza e a falta de condições para sobrevivência ampliam-se.

Como meio de amenizar questões sociais graves, como a pobreza, algumas políticas são estruturadas. Até o século XVIII, a pobreza era sinônimo de ausência de propriedade. No século XIX, discutiu-se sobre a necessidade de sobrevivência, que dependia dos recursos materiais. No decorrer do século XX e no início do século XXI, muitos direitos elementares são considerados, como se pode observar na Constituição Federal Brasileira, entre os quais: direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, garantindo ao sujeito alimentação, saúde, segurança, trabalho, previdência e educação.

Entretanto, apesar da evolução do conceito de pobreza, as políticas de combate a mesma, não evoluíram. “Ao entender a pobreza apenas pelo seu aspecto de carência monetária, há uma tendência a se limitar as ações políticas apenas ao escopo das transferências de renda” (LACERDA, 2006, p. 15). Estas políticas são necessárias, porém não são suficientes para amenizar os efeitos da pobreza nos países periféricos, como o Brasil.

A pobreza é justificada pela má distribuição de renda, crises financeiras, políticas sociais ineficientes e os graves efeitos das políticas de ajustes (SOARES, 2000).

De acordo com Soares (2000), apesar dos indicadores sociais representarem avanços, há graves retrocessos. O acesso à água encanada camufla a ausência de saneamento básico. O não tratamento do esgoto na maioria dos países da América Latina pode significar uma endemia de cólera em poucos anos de acordo com a

16. Substituir o acesso universal dos direitos sociais ao acesso seletivo, além de reduzir políticas sociais a programas de socorro à pobreza. As políticas sociais se aproximam de políticas compensatórias (MORAES, 2000).

17. “Trata-se da delegação formal da autoridade ou da responsabilidade decisória em níveis hierárquicos inferiores” (AKKARI, 2011, p. 37).

18. Privatização pode ocorrer em duas vias: transferir ao setor privado a propriedade dos entes estatais ou transferir a operação e a gestão dos serviços (MORAES, 2000, p. 38-39).

Organização Mundial de Saúde (SOARES, 2000).

Várias políticas sociais estão desaparecendo ou diminuindo a proteção social que proporcionavam. Além disso, outras questões sociais estão emergindo, como o aumento do desemprego, desregulamentação do mercado de trabalho, doenças e envelhecimento da população (SOARES, 2000). Com a falta de estrutura pública e o não acesso às condições elementares de sobrevivência, os grupos mais pobres estão sendo cada vez mais penalizados.

Desta forma, o neoliberalismo, apresenta como seus resultados a instabilidade econômica, a não redistribuição de renda, não solucionou a crise fiscal e agravou os ajustes provenientes dela, ampliou a dependência e a vulnerabilidade econômica, agravando os problemas sociais, a pobreza, o desemprego em massa e as democracias mais frágeis (BORON, 2003).

O neoliberalismo representa então mais do que uma reação teórica e política ao *Welfare State*, significa a passagem de um estado social para o estado mínimo.

O perfil neoliberal se alastra por todas as ações do Estado, inclusive na política social, que sofre com a descentralização, representada pela pulverização de programas sociais, o que não garante o acesso aos direitos sociais. Desta forma, apresenta-se um discurso humanizante para representar uma realidade desumanizadora. Nesta situação, muitas vezes a evolução das políticas sociais está restrita a atualização das categorias de denominação, sem apresentar ganhos significativos para o grupo beneficiado (ou não). Por exemplo: Asilo – casa de acolhida, casa asilar (FALEIROS, 2006, 2011).

Neste contexto, as políticas sociais têm se apresentado com um caráter compensatório, voltando-se aos critérios meritocráticos, deflagrando aqueles que são considerados como não-esforçados. No bojo das estratégias neoliberais apresentam-se reduções e limitações aos direitos sociais já adquiridos, como os trabalhistas, os previdenciários e os de seguridade e proteção social.

Pereira (2012), explica que há a adesão ao sistema capitalista neoliberal do *workfare*, ou seja, cobra dos beneficiários uma contrapartida da assistência social que recebem, com os objetivos de libertá-los desta dependência, levando-os para o trabalho, com o qual poderão se sustentar, não sendo mais dependentes.

Ampliando o quadro, o aumento significativo de idosos, a diminuição das taxas de natalidade e conseqüentemente a diminuição de jovens gerarão graves problemas. Por um lado, a quantidade de trabalhadores está diminuindo, por outro a condição de sobrevivência dos idosos se agrava, levando muitos deles novamente ao mercado de trabalho. Além disso, a falta de estrutura para atendimentos de saúde e assistência e as péssimas condições de sobrevivência refletem num dos maiores problemas sociais atuais: o idoso, que não trabalha e que necessita da previdência social, representando altos gastos para o governo.

Há ainda os problemas referentes à pobreza e a indigência¹⁹ no meio rural, que

19. A CEPAL considera como linha de pobreza o valor necessário para uma família dar conta de suas necessidades

ocorrem de maneira mais grave. Aumento das taxas de desemprego, enfraquecimento dos sindicatos, problemas epidemiológicos, alimentação inadequada, desnutrição, problemas escolares, péssimas condições de saneamento, avanço desordenado de regiões metropolitanas, mortalidade infantil, aumento significativo de adolescentes e jovens em grupos de risco, dentre outros problemas reforçam a ineficiência das políticas sociais.

Para Soares (2000), a grande quantidade de crianças e adolescentes que trabalham, vivem em condições precárias e tem pouco ou nenhum acesso à educação, refletindo assim diretamente na vida dos jovens que permanecem neste contexto e tem pouca ou nenhuma possibilidade de sair da pobreza.

Diante do quadro posto, nos últimos anos houve uma série de medidas emergenciais, na busca da tentativa de amenizar as questões sociais. No Brasil, as políticas compensatórias cumprem este papel. Existem projetos para alimentação, moradia, acesso à água e luz de baixo custo, isenções de impostos, dentre outros (Luz Fraterna, Bolsa Família). As limitações destas políticas referem-se a não universalização, a quantidade de pessoas que tem acesso a estas e os altos custos para sua manutenção, que geram encargos tributários.

Uma política social para a população deve buscar uma proximidade com as questões da assistência social, mas também do direito, da saúde, da alimentação, da moradia, da previdência, num desenho intersetorial que permita que todos os direitos sejam contemplados e respeitados.

As políticas sociais não podem ficar a mercê da classe dominante. Os seus contornos não devem ser de uma política posta verticalmente sobre a classe trabalhadora. As políticas sociais estão presas em controvérsias, revelando seu caráter teórico e não prático, desencadeando a sua ineficácia. Devem ser evitadas também as políticas compensatórias, que apenas atuam nas emergências, mas não objetivam resolver problemas sociais.

A classe dominada não necessita de políticas compensatórias ou da moderna Lei dos Pobres. Há necessidade do respeito aos direitos já conquistados e o desenvolvimento da classe e este pressupõe a consciência da condição de alienação e posteriormente a busca pelo processo de emancipação do sujeito.

Neste sentido, a questão da alienação pressupõe um processo emancipatório, em que o sujeito tenha capacidade de entender o contexto em que vive e como pode superar a marginalização que o separa da sua plenitude enquanto ser humano. Os processos emancipatórios voltam-se para uma ação formativa do sujeito, tanto no que diz respeito à questão individual, como às coletivas. Estas discussões serão apresentadas no próximo capítulo.

básicas; enquanto a linha de indigência é o valor necessário para adquirir apenas uma cesta básica de alimentos (SOARES, 2000, p. 109).

1.3.5 Quadro síntese das políticas e avanços sociais

A seguir encontra-se o quadro síntese que apresenta as políticas e os avanços sociais discutidos no decorrer deste capítulo, desde a Lei dos Pobres até o contexto atual.

Ano	País	Política	Direcionamento	Situação/Avanços
1349	Inglaterra	<i>The Ordinance of Labourers</i> – Decreto dos Operários	Instituiu que nenhuma pessoa com condições de sustento (trabalhador ou empregador) poderia auxiliar ou assistir mendigos.	A situação dos pobres estava agravada pelas condições econômicas e sociais.
1388	Inglaterra	<i>The Statute of Cambridge</i> – Estatuto de Cambridge	Introduziu regulações que restringiam movimentos dos trabalhadores e mendigos (sair da sua região, por exemplo).	
1388	Inglaterra	<i>Poor Law Act</i> - Lei dos Pobres	Considerada como uma das primeiras políticas sociais. Esta lei atendia os andarilhos e tinha como objetivo combater a “vagabundagem”. Estes andarilhos deveriam ser confinados, pois a pobreza sem território poderia causar muitos danos à ordem social.	Esta lei não tinha um caráter social e assistencialista por princípio, mas sim, um caráter punitivo. Possibilitou a fixação de salários, mantendo a restrição de movimentos (cada trabalhador deveria manter-se em sua região).
1536	Inglaterra	Ato de 1536	Instituiu que as igrejas deveriam ter uma caixa de arrecadação de fundos para ajudar os impossibilitados	Mantinha com severidade as punições para aqueles considerados capazes e que não trabalhavam. Houve a proibição do pedido de esmolas.
1572	Inglaterra	Taxa dos pobres	Este imposto deveria ser administrado em cada região, pela paróquia responsável e era destinado ao atendimento de idosos, enfermos e miseráveis.	Algumas ações menos punitivas começaram a ocorrer. Foram nomeados responsáveis em cada paróquia para buscar emprego para os pobres, como também encontrar lugares para a construção de casas para incapazes.
1601	Inglaterra	<i>The Act for the Relief of the Poor</i> – Lei para o Alívio dos Pobres	Trata-se de uma revisão das políticas voltadas para os pobres. Tinha como objetivos tornar a paróquia unidade administrativa responsável pela assistência aos pobres e a coleta de taxas; criar asilos ou hospícios para os idosos e deficientes (sem família); criar casas de correção para os pobres com condições de trabalho; instruir as crianças para o trabalho; criar <i>workhouses</i> .	Preocupação para a preparação dos sujeitos para o trabalho. Ainda mantinha o caráter punitivo para todos os que eram considerados aptos à atividade laboral e não o faziam. As paróquias continuavam como gestoras da pobreza, inclusive usufruindo, em alguns casos, das atividades e dos salários de seus assistidos. A assistência era restrita aos moradores da região, fundamento que se mantém na assistência social atual.

Ano	País	Política	Direcionamento	Situação/Avanços
1834	Inglaterra	<i>Poor Law</i> – Lei dos Pobres ou Nova Lei dos Pobres	Alterava a lei anterior (1601) e exigia a melhor aplicação das leis relativas à pobreza. Esta lei instituiu a nomeação de comissários para a administração e fiscalização das casas de assistência.	A nova lei surge para superar a condição de não trabalho, de muitas pessoas que estavam sobrevivendo sem realizar qualquer atividade (por meio da assistência ou doações). Os capazes não poderiam pedir auxílio nas casas de assistência ou nas paróquias. Os auxílios deveriam destinar-se apenas aos realmente necessitados (merecedores). Preocupação com as crianças assistidas, ser educadas para o trabalho. Formação de trabalhadores para suprir a necessidade de mão de obra na indústria. As <i>workhouses</i> passam de casas de punição e correção para casas de formação.
1834	Inglaterra	Lei dos Pobres	Objetivava a educação dos capazes, mas se restringia a uma instrução para o trabalho e para aceitação das condições postas pela classe dominante.	Diminuição do salário e exploração do trabalhador do campo. Transformação da categoria pobreza: do ideal clássico, condição como circunstância necessária diante do desejo divino, ao explorado nas relações sociais oriundas do capitalismo no Estado Moderno. Retrocessos em relação à situação da pobreza. Processo de exploração do trabalho pelo capital.
1789	França	Carta de Convocação dos Estados Gerais	Após o encontro dos representantes, uma nova política é pensada, ultrapassando as assembleias individuais (terceiro estado, clero e nobreza), unificando-as em uma única Assembleia Legislativa, instituindo os poderes legislativo, executivo e judiciário, limitando assim os poderes monárquicos	A revolução buscava por meio de ideias progressistas, vencer a opressão proveniente do sistema feudal. A crise foi se alastrando por todo o território, até os mais longínquos campos. A revolução estava logrando êxito em sua fase inicial, principalmente com a queda da Bastilha, em julho de 1789.
1789	França	Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão	Com dezessete artigos, esta Declaração traz direitos de ordem de igualdade entre os homens, da liberdade a qual todos podem gozar e os preceitos da fraternidade.	É o primeiro documento formal que registra os direitos do homem, configurando-se como um avanço, considerado pelo momento histórico em que está alocado. Artigos prescritos nesta Declaração serão fundamentos para a “Declaração dos Direitos Humanos”, publicada em 1948, no pós-guerra. Baseia-se num contexto de consolidação da sociedade burguesa francesa, em que tais direitos refletem princípios liberais.

Ano	País	Política	Direcionamento	Situação/Avanços
1791	França	Constituição Francesa	A partir deste primeiro texto constitucional do período revolucionário, registram-se consideráveis conquistas em relação às demandas apresentadas pelo terceiro estado nos anos anteriores.	No texto introdutório, apresenta-se a extinção da nobreza e de todos os direitos a ela ligados. Também limita a participação do clero nas decisões políticas da Assembleia, considerando que por meio do voto, o cidadão escolhe os seus representantes. Traz em suas disposições fundamentais a prescrição de direitos naturais e civis, os quais estão à frente da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.
1791	França	Lei Le Chapelier	Prescreveu a proibição da associação de trabalhadores, sindicatos, deliberações ou greves.	Representava o domínio burguês clássico, que tinha como preceitos a liberdade civil ao indivíduo cidadão, garantindo que a ordem seria estabelecida por um governo de contribuintes (todos) e proprietários (burgueses). Apresentava-se como contrária aos direitos estabelecidos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na qual registrava-se o direito à coalizão.
1793	França	Lei do Máximo Geral	Esta lei foi criada pelos jacobinos (pequenos burgueses) como tentativa de controle da inflação, em decorrência dos altos juros.	A implantação refletiu em boicotes dos produtores de alimentos (burgueses), levando à carência de diversos produtos. Este processo culminou em disputas internas, na qual Robespierre chega ao poder. Inicia-se a República Jacobina.
1793	França	Constituição Francesa	Foi a primeira constituição democrática de um Estado moderno. Contemplava o direito do povo ao sufrágio universal, como também o direito à insurreição, trabalho ou subsistência. O texto referendava que a felicidade de todos era objetivo do governo e os direitos do povo deveriam ser acessíveis e operantes.	Esta constituição de 1793 trouxe em sua publicação a “Declaração dos Direitos do Homem”, ampliando os direitos do homem contemplados na declaração de 1789. O governo deve se instituir para que o homem goze dos seus direitos sagrados e imprescritíveis: liberdade, igualdade, seguridade e propriedade.
1833	Inglaterra	<i>Factory Act</i>	Regulamenta a carga horária diária de 12 horas de trabalho e intervalos para alimentação.	Esta condição foi de difícil aplicação pelos industriais. Nem mesmo as crianças pequenas eram respeitadas. Vários abusos são presenciados nas mais diversas linhas de produção.

1907	Inglaterra	Seguro social	Sistema de assistência aos acidentes de trabalho e à velhice.	No início deste século, os direitos provenientes dos seguros sociais começam a ganhar um novo <i>status</i> , sendo incorporados aos textos constitucionais de diversos países. A constituição pioneira a incluir a previdência social foi a mexicana (1917). Depois segue em larga expansão pelo leste europeu, como na constituição alemã, depois na francesa, inglesa e em demais países.
1908	Inglaterra	Old Age Pensions Act	São instituídas as pensões para os maiores de 70 anos, independente de contribuição ou não.	
1911	Inglaterra	National Insurance Act	Processo compulsório das contribuições sociais, tanto do empregador, quando do empregado e do próprio Estado.	
1917	França	Tratado de Versalhes	Criada a Organização Internacional do Trabalho (OIT)	Surge com objetivo de assegurar a condição do trabalhador em realizar suas atividades e salvaguardar sua relação com o empregador. Busca a ampliação dos direitos do trabalhador, extensivas a sua família.
1948	França	Declaração Universal dos Direitos do Homem	Apontava os direitos fundamentais do ser humano (independente da idade ou sexo).	Estas reorganizações tanto nos aspectos sociais, quanto políticos (Estado e governo), as ações sociais significaram o ciclo da seguridade no âmbito das políticas sociais, a qual já tinha ultrapassado o seguro social, o assistencialismo e a caridade (não que estes deixaram de existir).
1934	Brasil	Constituição	Direitos passam a ser salvaguardados ao povo brasileiro. Pode-se citar o direito ao voto; igualdade perante a lei; livre expressão política, filosófica e religiosa; a instrução pública e gratuita.	Destaca-se nesta Constituição, os direitos relativos ao trabalho: proteção social; salário mínimo; jornada; férias anuais remuneradas; instituição de previdência; amparo à maternidade e à infância; indenização por acidentes de trabalho; atendimento aos desempregados.
1937	Brasil	Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)	Para regulamentação da legislação trabalhista foi criada a Justiça do Trabalho e a CLT.	No mesmo período, outras medidas foram tomadas, como a instituição da Carteira de Trabalho, a Expansão das Caixas de Aposentadoria e Pensão (CAP) e a criação dos Institutos de Aposentadoria e Pensão (IAP). As conquistas sociais representam a “bondade” do estado paternalista.

QUADRO 1: Síntese das políticas e avanços sociais

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados consultados.

ALIENAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO DO IDOSO: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA

Um projeto emancipatório revela não apenas a intenção de conscientização do sujeito, desvela a necessidade de analisar e situar a condição de alienação deste, apontando do que e de quem se busca emancipar. O homem, ao emancipar-se (emancipação política) tem condições de entender quais são as limitações de sua sobrevivência e quais as relações que estabelece com a política, economia, cultura e sociedade, e como estas podem contribuir para a manutenção de seus direitos sociais.

A educação não é a redentora de todos os problemas sociais e da alienação do homem, mas contribui enquanto mecanismo de conhecimento para o processo de conscientização e posteriormente para a emancipação política.

Assim, este segundo capítulo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a alienação enquanto processo ideológico, quais são as condições e as limitações para a emancipação e as contribuições da educação neste contexto.

O texto está organizado em três seções, a saber: 1. Da alienação à emancipação: retratos de uma classe marginalizada – apresenta reflexões sobre os tipos de alienação, destaca os significados da alienação ideológica e a necessidade da superação desta condição. 2. Emancipação humana e emancipação política: há um caminho possível? – aborda o processo emancipatório, apontando as características das duas emancipações; 3. Educação como contribuição para a emancipação política – discute a importância da educação no processo emancipatório, em especial a educação permanente como uma alternativa para a formação com vistas à emancipação política.

2.1 Da alienação à emancipação: retratos de uma classe marginalizada

A marginalização social representa não apenas a ausência ou a limitação de direitos sociais. Confirma também a condição de alienação que está imbricada profundamente nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

A alienação não é uma condição *pro tempore*, que será superada ou mantida a partir da organização social ou política. É produto da práxis social, constituída no espaço-tempo, resultado das relações do sujeito com o outro, com a família, com a sociedade, com o trabalho, com o mundo e consigo mesmo.

Estas relações desvelam/apontam as condições históricas para a manutenção da alienação. Como afirma Mészáros (2006, p. 40), a alienação é um conceito histórico, portanto

Se o homem é alienado, ele deve ser alienado com relação a alguma coisa, como resultado de certas causas – o jogo mútuo dos acontecimentos e circunstâncias em relação ao homem como sujeito dessa alienação – que se manifestam num contexto histórico.

Neste sentido, a alienação não é subjacente a todos os períodos históricos da humanidade, é um fenômeno que surge a partir da divisão social do trabalho (trabalho manual e intelectual) e instituição da propriedade privada, pois separa aqueles que produzem daqueles que detém os meios de produção.

Para sua sobrevivência, o trabalhador se sujeita a vender sua força de trabalho, não tendo mais domínio sobre o que produz. Logo, não produz mais para si, mas sim para atingir um objetivo do processo produtivo. Assim, “[...] aquilo que é criação do homem se afasta (aliena) dele, torna-se-lhe estranho, volta-se contra ele” (KONDER, 2009, p. 40). Sua atividade deixa de ser humanizada para se tornar alienada.

Assim, a alienação caracteriza-se pela transformação de tudo em mercadoria (força de trabalho torna-se uma mercadoria), transformando os trabalhadores em coisas (coisificação ou reificação) que podem ser apresentadas como mercadorias no ambiente de produção.

A sociedade capitalista é a sociedade em que a alienação assume, claramente, as características da reificação descrita por Lukács [...], com o esmagamento das qualidades humanas e individuais do trabalhador por um mecanismo inumano, que transforma tudo em mercadoria (KONDER, 2009, p. 130).

Esta ação isola os indivíduos, que passam a perseguir seus próprios objetivos (caracterizando uma ação individualista), afastando-se de qualquer ação coletiva. Desta forma, a fragmentação do corpo social resulta numa servidão cega às necessidades individuais, em que o indivíduo nem se percebe neste processo alienante (MÉSZÁROS, 2006, p. 39).

A reificação engendra a sociedade capitalista, transformando o trabalhador em objeto ao mesmo tempo em que busca o desenvolvimento econômico dos detentores dos meios de produção. Entretanto, esta relação não se dá em condições objetivas: “A economia política oculta a alienação na característica do trabalho enquanto não analisa a imediata relação entre o trabalhador (trabalho) e a produção” (MARX, 2011a, p. 113).

Na relação subjetiva entre produção e trabalho, os sujeitos são desvinculados daquilo que produzem, sendo adaptados a esta realidade em que devem servir apenas como força. “O que o trabalhador troca com o capital é o seu próprio trabalho (na troca, a disponibilidade sobre ele); ele o aliena. O que ele recebe como preço é o valor dessa alienação” (MARX, 2011b, p. 253).

Cada vez mais, torna-se alheio ao entendimento sobre o processo produtivo e

focaliza-se nas tarefas a desempenhar. Transforma-se o trabalhador num especialista de uma determinada parte que o distancia cada vez mais da totalidade do processo.

Neste sentido, o trabalhador se torna um escravo da natureza, pois quanto mais produz, menos terá o que consumir. Quanto mais este trabalhador cria e refina seu produto, mas sem valor e desprezível ele se torna. Quando o produto de seu trabalho se torna mais civilizado e poderoso, mais desumanizado e imponente ele se torna. O trabalho mais magnífico e inteligente torna o trabalhador menos inteligente (MARX, 2011a, p. 113).

O homem vai se tornando estranho aos produtos de sua própria atividade, desconectado do que vive e produz. “Segundo esta lógica produtiva capitalista, o produtor é separado dos produtos de sua atividade laborativa [...]” (MARTINS, 2008, p.35). Assim, a atividade produtiva torna-se uma atividade alienada, pois não media a relação entre homem e natureza, ou seja, entre sujeito e objeto. Logo, a alienação desapropria o sujeito de sua condição humana, dividindo o homem em cidadão público e indivíduo privado.

Ao cindir a atividade humana nestas duas esferas (pública e privada), a alienação permite o surgimento da ilusão de que a atividade na esfera particular permite o abandono das ações e responsabilidades enquanto cidadão, apontando que estes dois campos da atuação humana são autônomos e contraditórios (KONDER, 2009).

Ao se afastar da vida pública, o sujeito alienado sofre uma crescente desumanização, pois se afasta das relações sociais e vai perdendo seu domínio. As questões políticas, econômicas e culturais vão progressivamente se tornando alheias e ele acaba encerrando-se em si. Neste processo, é possível citar o idoso, que ao longo de sua vida vai perdendo papéis sociais, seja pela aposentadoria ou configurações familiares, o que o coloca em situação de isolamento e até mesmo marginalização. Tal distanciamento não ocorre somente durante o período produtivo do sujeito, mas a alienação está presente em todas as fases da vida.

Embora a atividade produtiva seja fonte da consciência e a consciência alienada reflete a atividade alienada ou da alienação da atividade (MÉSZÁROS, 2006, p. 80), o homem não resulta apenas da alienação por meio do seu trabalho, mas da alienação relacionada à atividade que o precede, por suas gerações anteriores, pelos sujeitos que perpassam em sua formação e pela própria reprodução da alienação que ocorre de maneira intencional ou não (alienação consciente e inconsciente).

Tanto o dominador como o dominado, estabelecem uma estreita relação que os leva a terem uma ação única e conjunta. O produto desta relação é a reprodução do poder, e aqui reprodução significa atividade copiadora que manifesta conformismo e acomodação, a solução de problemas é estereotipada e as proposições são irrelevantes ou comprometidas. Na ação reprodutora, o poder é repetido para afirmar o acúmulo de benefícios, bens e prerrogativas de um determinando grupo ou classe social (MOSQUERA, 1980, p. 192).

As relações entre os sujeitos, evidenciadas por suas ações e por suas omissões trazem repercussões diretas para aqueles que compõem seu círculo de convivência.

As pessoas influenciam umas às outras, sejam por meio de suas palavras, seus gestos, seu modo de agir e de pensar, sua forma de expor as suas opiniões, suas ideias, suas opções e seus conflitos, como ficam em silêncio e como falam. Estas relações colaboram para que haja um condicionamento recíproco, em que as atitudes são moldadas de acordo com as necessidades postas pelas instituições sociais, seja para a manutenção da estrutura social e econômica ou para a sua modificação. Este movimento ocorre ou não no plano da consciência, tendo a alienação como mecanismo fundamental (KONDER, 2009, p. 183).

Esta natureza alienada, que tem como base o trabalho, é um fenômeno abrangente, centrado no dilaceramento do sujeito por meio das mediações sociais em geral (SOARES, 2011). A alienação não se inicia em cada novo sujeito, ela se reproduz e se estende progressivamente com o desenvolvimento da produção, com as relações sociais, políticas e econômicas.

Desta forma, a criança, o jovem, o adulto e o idoso estão em condição de alienação, independente da sua classe social. “[...] a alienação, dentro de uma sociedade dividida em classes, acaba por atingir todos os indivíduos que a compõem, tanto explorados quanto exploradores” (KONDER, 2009, p. 43).

Para os exploradores, a alienação nem sempre é entendida como um mecanismo a ser superado, pois representa a manutenção da divisão social, expressa por meio da ideologia dominante. Para os explorados, a alienação representa duas dificuldades: consciência da situação de alienação e condição para agir na tentativa de superar esta situação.

A alienação se manifesta não apenas nas relações de produção (trabalho) e na reprodução de ideias e conceitos (filosofia e ideologia). Ela também emerge nas relações econômicas mais amplas, nas relações políticas e até mesmo nas relações familiares. Logo, não se limita ao campo do trabalho, se estende a todas as atividades humanas.

Embora, enquanto fundamento ontológico¹, o trabalho² humaniza o homem, em termos capitalistas, o trabalho o desapropria de sua condição humana. A atividade produtiva passa a ser a desvalorização do indivíduo, diretamente relacionada à mais-valia. A relação estabelecida se dá na venda da força de trabalho, em que o valor de troca referenda uma troca desigual. O capital, em seu movimento econômico, traduz-

1. Esta transformación del sujeto que trabaja – la auténtica hominización del hombre – es la consecuencia necesaria, de acuerdo con el ser, de este objetivo ser-precisamente-así del trabajo. En su definición del trabajo, cuyo texto hemos citado ya detalladamente, Marx habla también acerca de la influencia determinante que el trabajo tiene sobre el sujeto humano. Muestra que el hombre, al influir sobre la naturaleza, al transformarla, “transforma su propia naturaleza, desarrollando las potencias que dormitan en él y sometiendo el juego de sus fuerzas a su propia disciplina”. Esto significa, ante todo – y ya se habló de esto al analizar el trabajo desde un punto de vista objetivo –, un dominio de la consciencia sobre lo instintivo, que posee un carácter meramente biológico. Considerado desde el punto de vista del sujeto, esto tiene como consecuencia una continuación siempre renovada de este dominio; y, por cierto, una continuación que, en cada movimiento individual del trabajo, se presenta como un nuevo problema, como una nueva alternativa, y que en cada oportunidad, para que el trabajo tenga éxito, debe terminar en una victoria de la comprensión correcta sobre lo meramente instintivo (LUKÁCS, 2004, p. 99).

2. “[...] é a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem” (ENGELS, 1979, p. 215).

se na progressiva alienação do indivíduo, em todas as suas esferas (SOARES, 2011).

Como o homem está alienado pelo trabalho e também pelos outros meios em que estabelece relação, “A alienação do homem é, além de tudo, a relação em que o homem se encontra consigo mesmo, realiza-se e traduz-se inicialmente na relação do homem com os outros homens” (MARX, 2011a, p. 118). Diante destas condições, ele é duplamente alienado.

Ele está coisificado, por meio das mediações estabelecidas pelo trabalho, no qual ele se autoaliena³ (não tem domínio sobre o que produz, pois vende sua força de trabalho). Mas, como a alienação não é resultado apenas da atividade produtiva, o homem é reflexo também da alienação intermediada pela religião, filosofia, economia, política, arte, ciência, ideologia entre outros. Há um intercâmbio direto entre os dois tipos de alienação, evidenciando num processo dialético as inter-relações dos mais distintos fenômenos sociais (exemplo: a própria dupla alienação) (MÉSZÁROS, 2006).

A alienação, a partir deste princípio, desvela uma relação entre os homens que não é mais concreta, mas é dissimulada por meio de uma objetividade ilusória (coisificação). O sujeito não está para si e nem para o outro, pois não tem pleno domínio da realidade em que está inserido e sofre a alienação em suas mais variadas formas (além do trabalho alienado, há a alienação religiosa, política, econômica, artística e ideológica).

Como explica Giudici (1973, p. 16) “La alienación no se limita, pues, al campo del trabajo físico, aunque de más en más depende de ese campo, pero en formas ideológicas nuevas, indirectas y relativamente independientes”.

Este processo alienatório representa a simultaneidade de complexos de causas e efeitos, reafirmando a condição histórica da alienação, na qual o homem passa a não discernir e a não se reconhecer no contexto social, não identificando a importância da sua intervenção e quais são os efeitos de sua ação a partir do espaço em que está inserido. Nesta abstração, as formas de alienação conduzem o sujeito a perda da consciência de si e da sua própria atividade, desvinculando-se da totalidade (SOARES, 2011).

Cada uma das formas de alienação não se coloca de forma isolada na vida do indivíduo, pois o mesmo ao estar inserido num contexto amplo, está diretamente relacionado a cada uma destas formas. Entretanto, não significa que cada tipo de alienação imponha o mesmo impacto ao indivíduo, embora estas formas estão correlacionadas considerando o processo de alienação.

Neste sentido, o indivíduo alienado, não é genericamente fruto da alienação, mas resultado da relação que estabelece com cada uma de suas formas, sendo que estas podem ser mais ou menos representativas, considerando a natureza e a

3. Alienação como auto alienação – “como ‘alienação do trabalho’, como a ‘alienação dos poderes humanos do homem por meio de sua própria atividade produtiva” (MÉSZÁROS, 2006, p. 103). “Toda a auto-alienação do homem, de si mesmo e da natureza, manifesta-se na relação que ele postula entre os homens, para si mesmo e para a natureza” (MARX, 2011, p. 119)

inserção do indivíduo.

As diferentes formas de alienação possibilitam uma interpretação da realidade em que os sujeitos estão inseridos, na qual cada indivíduo vê a si e aos outros segundo o seu próprio padrão e em relação àquilo com que ele se depara.

Todavia, este sujeito nem sempre tem uma relação com o real, mas sim com o que acredita ser a realidade. Estas formas de alienação distanciam cada vez mais o sujeito da sua própria consciência, acreditando que o que vê é a expressão do contexto real e não uma ilusão criada e reproduzida socialmente (na família, na comunidade, nos grupos sociais em que se está inserido, no emprego e na ideologia).

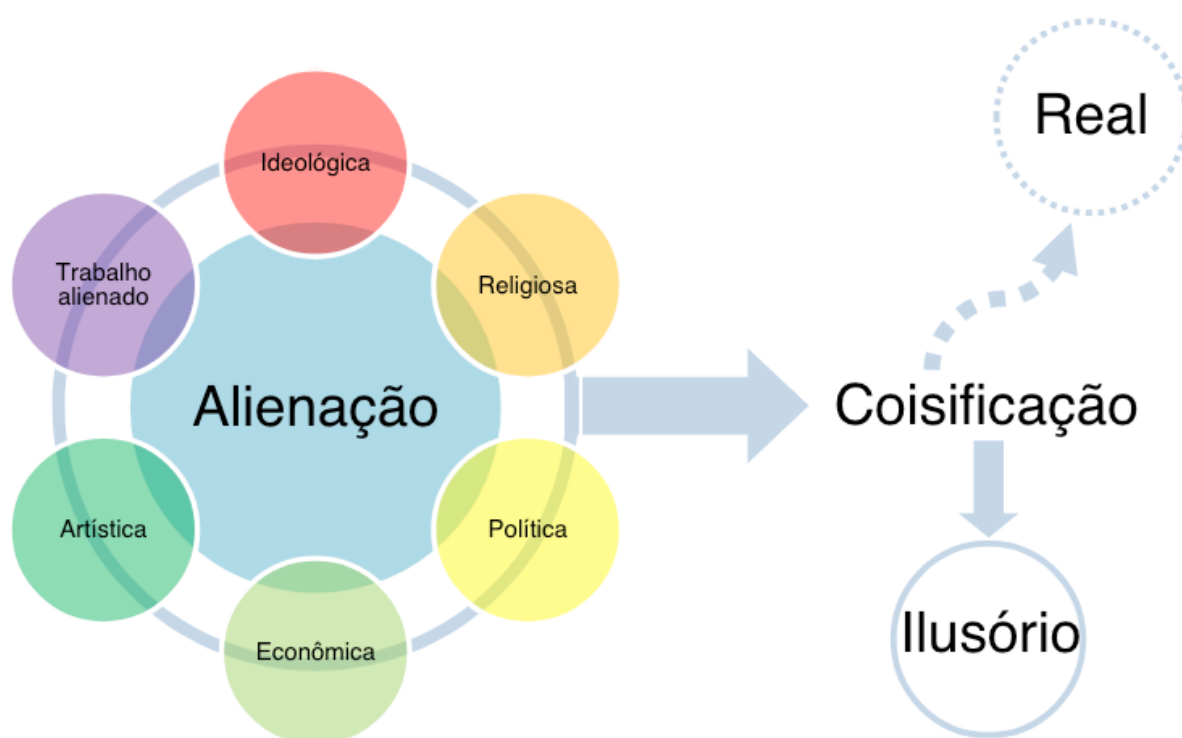


FIGURA 1: Formas de alienação

Fonte: As autoras.

Diante deste distanciamento, o homem também se afasta da natureza, que é sua essência. Por meio da alienação, este afastamento o faz se elevar sobre a natureza, e ao mesmo tempo o desnatura, vai aos poucos perdendo sua liberdade e seus objetivos. Esta perda material representa a perda da própria consciência. A alienação é produto da contradição, da falta da consciência e de uma superioridade não desenvolvida coletivamente (GIUDICI, 1973).

Neste sentido, a alienação é um processo, que não se produz enquanto erro de consciência que se desvirtua da verdade. É resultado da própria atividade humana: da atividade material (produtiva) quando se separa do homem, quando não está sob seu controle e quando o governa (CHAUÍ, 2006).

Ao ter consciência ou entendimento de sua limitação e não a superar como ação concreta de uma parte da compreensão do todo, o homem se aliena. Quando

se eleva da natureza e se separa dela, ele também se aliena. Ao propor objetivos e não poder realizá-los e quando é separado do produto de seu trabalho, também se torna alienado. Assim, o homem se aliena na natureza, em Deus e em suas relações sociais, pois a alienação é ao mesmo tempo material e ideológica (GIUDICI, 1973).

As relações entre as formas de alienação e sujeito não ocorrem de maneira natural e linear, estão compostas pelos movimentos contraditórios da ação humana e atuam neles e sobre eles. Embora dialeticamente organizada, estas formas de alienação comprometem a capacidade de consciência e síntese do sujeito, que dissocia a análise da realidade em sua prática cotidiana. “À dissociação entre as operações sintéticas e analíticas [...] corresponde uma forma de consciência em que a análise e a síntese se apresentam inevitavelmente dissociadas” (KONDER, 2009, p. 154).

Quando o sujeito não consegue analisar o contexto em que está inserido, olhando para si e para o mundo, fica cada vez mais distante do movimento analítico do real. Ao não interpretar quais são as causas que lhe tornam exterior à natureza, ao produto de seu trabalho e às próprias relações que estabelece em sociedade, ele não percebe em qual contexto está inserido e não tem condições de estabelecer o entendimento sobre si e sobre o outro. Falta-lhe a condição de síntese, o que faz a alienação imperar sem o seu consentimento (ou não).

Embora, como raiz da alienação, está a expropriação do produto do trabalho pelo homem, as outras formas de alienação são complementares e partes desta totalidade. Entretanto, a forma ideológica atua para a reprodução de todas as outras formas de alienação.

Ao alienar-se ideologicamente, o homem vai perdendo todas as suas referências, sendo domesticado ao ponto de acreditar no que vê enquanto expressão da verdade absoluta e inalterável. A consciência de si passa a se ater à experiência do vivido, que representa para os sujeitos da classe operária uma ampla limitação (não acesso à cultura, à educação, ao lazer, entre outros). Suas capacidades vão se estreitando e ele acaba atuando para a manutenção da própria alienação ideológica, por acreditar que o caminho apresentado é aquele a ser seguido. Dissocia-se de qualquer interpretação para síntese do contexto em que se insere, estando coisificado. Afasta-se cada vez mais do real, para viver e reproduzir o ilusório.

Como explica Soares (2011), a alienação ideológica se manifesta quando suas representações, ideias e valores exercem domínio sobre o sujeito e sua capacidade de observação. Mas, volta-se também à coletividade, no que tange o caráter de suas ações (objetivos). Esta alienação, embora com estreitas relações com a religião, não se restringe a ela, e envolve outras formas de alienação como a ciência, a filosofia e a arte.

Por meio da alienação ideológica emergem formas de interpretação e apropriação do mundo, que estão relacionadas às condições materiais de existência e podem se constituir como uma falsa consciência, a partir da forma de interpretação

do real. Atua para efetivação de uma posição “real”, independente se ela é falsa ou verdadeira. Enquanto forma teórica, se coloca a serviço da instauração de novas condições ou para reprodução das já existentes (SOARES, 2011).

Michael Löwy (2007, p. 101), ao discutir o conceito de ideologia em Marx, explica que a ideologia

[...] não é esta ou aquela ideia isolada, tomada em si própria, este ou aquele conteúdo doutrinário, mas uma certa ‘forma de pensar’, uma certa problemática, em certo horizonte intelectual (‘limites da razão’). A ideologia não significa ‘necessariamente uma mentira deliberada; ela pode comportar [...] uma parte importante de ilusões e auto-ilusões’ (LÖWY, 2007, p. 101).

A ideologia⁴, por meio da alienação representa a criação de um mundo transcendente, mas que não existe. Trata-se de uma elaboração da realidade que torna a prática humana consciente, embora nem sempre próxima do real. Neste sentido, não existe uma ideologia inocente. Ela é diretamente comprometida com a alienação e para a alienação dos sujeitos.

A composição da consciência ideológica, caracteriza o homem que não consegue enxergar as relações que estabelece com o outro e com a natureza. Ele não consegue ter a compreensão da sua experiência a partir da prática que desenvolve e não apreende a realidade em que está inserido. Logo, não vê este processo como prática social e não consegue enxergar-se no interior de sua própria ação. Diante de suas limitações, não realiza a síntese da atividade e não tem consciência da sua condição de indivíduo – unidade no todo social (KONDER, 2009).

A ideologia, então, por meio da alienação, tem por objetivo moldar a sociedade de acordo com os princípios da classe dominante, transformando o sujeito num objeto a ser controlado e manipulado. Para esta efetivação, ocorre a fragmentação de todas as relações em que o sujeito tem contato, contribuindo para que este não consiga estabelecer a compreensão da totalidade.

Esta ação repercute em diferentes mecanismos, destacando mais uma vez a importância da alienação em suas mais variadas formas, que atravessa os limites do plano das ideias e instaura-se no cotidiano vivido, seja no trabalho, na religião, na

4. A ideologia consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias). Isso significa que:

1) embora a sociedade seja dividida em classes e cada qual devesse ter suas próprias ideias, a dominação de uma classe sobre as outras faz com que só sejam consideradas válidas, verdadeiras e racionais as ideias da classe dominante;

2) para que isso ocorra, é preciso que os membros da sociedade não se percebam divididos em classes, mas se vejam como tendo certas características humanas comuns a todos e que tornam as diferenças sociais algo derivado ou de menor importância;

3) para que todos os membros da sociedade se identifiquem com essas características supostamente comuns a todos, é preciso que elas sejam convertidas em ideias comuns a todos. Para que isso ocorra, é preciso que a classe dominante, além de produzir suas próprias ideias, também possam distribuí-las, o que é feito, por exemplo, através da educação, da religião, dos costumes e dos meios de comunicação disponíveis;

4) como tais ideias não exprimem a realidade real, mas representam a aparência social, as imagens das coisas e dos homens, é possível passar a considerá-las como independentes da realidade e, mais do que isso, inverter a relação, fazendo com que a realidade concreta seja tida como realização dessas ideias (CHAUÍ, 2006, p. 85-6).

cultura, na política, na economia, na ciência e na educação.

A ideologia desvirtua a realidade, fazendo com que o sujeito, já fragmentado pelo trabalho, tenha uma concepção parcial e equivocada de onde está. Além disso, a ideologia utiliza os conhecimentos científicos como mecanismo de separação entre as classes, possibilitando aos dominados apenas a instrumentalização necessária para a execução de sua atividade.

Logo, os conhecimentos, diante das condições de alienação e da divisão social, “[...] não se tem desenvolvido de maneira regular, contínua e uniforme [...]” (KONDER, 2009, p. 100). Assim, o conhecimento científico e o pensamento ideológico não estão em lados opostos.

O homem, ao ser excluído do conhecimento da totalidade e do desenvolvimento integral por meio da abstração universal e dos domínios concretos, se parcializa, se desintegra, se isola e se aliena. Este processo faz com que a sua individualidade seja mutilada (GIUDICI, 1973).

A alienação, principalmente a ideológica, é a expressão da contradição entre as relações sociais. Ela se dá distanciada da prática e marca as ilusões a que o homem está submetido. Daí, emerge também a ilusão apolítica, em que os sujeitos passam a acreditar que não fazem parte da arena de discussão política e que sua participação deve ocorrer em momentos estanques, como nas eleições. Neste sentido, o sujeito afasta-se cada vez mais da totalidade, uma vez que a política é uma de suas faces.

No tangente da alienação, a classe dominada, vai progressivamente se afastando da esfera política e considera sua intervenção desnecessária, já que existem outras pessoas capacitadas para tal ação (classe dominante). Neste sentido, os direitos sociais e políticos vão sendo minimizados e a população torna-se cada vez mais alienada e marginalizada. Portanto, a alienação é um “[...] ponto de convergência de múltiplos problemas socioeconômicos e também políticos, e só a noção de alienação poderia assumir esse papel dentro de seu quadro conceitual” (MÉSZÁROS, 2006, p. 73).

Para a classe dominante a alienação, em qualquer uma das formas que ela possa assumir, é uma necessidade, seja para o afastamento dos dominados da totalidade ou para a manutenção da ordem social vigente.

A alienação da humanidade, no sentido fundamental do termo, significa perda de controle: sua corporificação numa força externa que confronta os indivíduos como um poder hostil e potencialmente destrutivo. Quando Marx analisou a alienação nos seus Manuscritos de 1844, indicou os seus quatro principais aspectos: 1) a alienação dos seres humanos em relação à natureza; 2) à sua própria atividade produtiva; 3) à sua espécie, como espécie humana; e 4) de uns em relação aos outros. Ele afirmou enfaticamente que tudo isso não é uma ‘fatalidade da natureza’ – como de fato são representados os antagonismos estruturais do capital, a fim de deixá-los onde estão – mas uma forma de auto-alienação. Dito de outra forma, não é o feito de uma força externa todo-poderosa, natural ou metafísica, mas o resultado de um tipo determinado de desenvolvimento histórico que pode ser positivamente alterado pela intervenção consciente no processo histórico para

Diante desta condição histórica de alienação e apropriação do trabalhador, na qual ele é submetido à desrealização e a objetivação enquanto objeto (MARX, 2011a), evidencia-se a busca de uma alternativa para a condição de alienação. Este ponto representa que a contradição da totalidade alienada não é estática, o que possibilita o surgimento da necessidade de superação da condição de alienação (MÉSZÁROS, 2006).

A alienação surge e se supera historicamente. O homem enquanto ser intelectual tem a capacidade de conhecer e atuar sobre a natureza, transformando-se nesta unidade cheia de contradições. Ele tem a capacidade de historicamente criar a sua própria realidade social, e, desta forma, modificá-la. Pois, ao criar relações sociais novas, ele se desenvolve e diferencia-se, aproximando-se da compreensão universal, para assim poder progredir em maior liberdade, ser mais humano e deter o maior domínio das coisas. Isso é desalienação (GIUDICI, 1973).

Para que haja a desalienação, a tomada de consciência sobre a situação de alienação é fundamental, tendo a percepção que esta se dá em diferentes formas. A partir do reconhecimento da ideologia e a consciência sobre sua existência, parte-se da crítica teórica para alcançar a via da ação prática. A atuação na prática visa a sua modificação, reconhecendo as relações que se estabelecem entre os diferentes meios que compõem a vida cotidiana (política, economia, cultura, arte, trabalho, educação, saúde, entre outros). Esta relação entre infraestrutura e superestrutura se dá por meio de um movimento dialético. “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 44).

É preciso propiciar meios para que os trabalhadores e demais componentes da classe dominada tenham condições reais para a tomada de consciência e a partir disso compreendam que são alienados. Na sequência deste processo, para além de entender a condição de alienação é fundamental agir para a desalienação e para a emancipação (não considerada a partir do preceito liberal, mas fundamentada no materialismo histórico).

Este processo requer aquisição não apenas da consciência perdida, mas também da consciência da natureza e faz relações dialéticas que se estabelecem no plano da realidade material e ideológico, seguido, da demarcação da ação do sujeito consciente, que se reintegra ao processo produtivo e não está separado da sua produção e das condições materiais para sua sobrevivência. “La alienación es desrealización de la parte en el todo o en un contrario, y desalienación es realización de la parte en el todo en la dirección de los objetivos propuestos” (GIUDICI, 1973, p. 114).

Esta consciência em relação à sociedade e as condições materiais não pode

se limitar apenas a uma consciência de uma realidade não alienada, mas sim de uma sociedade humana. A consciência não se dá por meio da negação de um objeto negado, porém a partir de uma positividade. Assim, a única forma possível para a superação da alienação é a própria ação humana emancipada e autoconsciente, a qual não se dará por meio de um ato político, econômico ou filosófico, mas emerge a partir de situações históricas específicas (MÉSZÁROS, 2006).

O sujeito que se encontra alienado, precisa de meios para se emancipar⁵. As relações de trabalho estão diretamente relacionadas à emancipação, pois esta depende da compreensão da produção, pois o homem é fruto do seu próprio trabalho.

A emancipação a partir do pressuposto apresentado, vislumbra-se enquanto universal e humana. Porém, em primeira via, a emancipação política tem o seu espaço e significa uma possibilidade a partir da organização social vigente.

2.2 Emancipação política e emancipação humana: há um caminho possível?

Quando se afirma que há necessidade de um processo emancipatório, este reflete que existe uma condição a qual é fundamental se desvencilhar ou superar. Neste caso, trata-se do homem, enquanto sujeito alienado, nas suas mais variadas formas e sujeitado à ideologia social (Estado capitalista), que se reproduz. Ao ser separado do trabalho intelectual, ao dividir-se entre vida pública e vida privada, o homem é fracionado e distancia-se da totalidade, o que gera profundas desigualdades. Para ele, o real é o vivido (mesmo em condições de alienação), o que o afasta da consciência de si e do mundo.

Segundo Marx (1996), a alienação (trabalho) não se restringe apenas a alienação da atividade, enquanto produção, mas também do conhecimento e da ciência.

É um produto da divisão manufatureira do trabalho se opor-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e poder que os domina. Esse processo de dissociação começa na cooperação simples, em que o capitalista representa em face dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. O processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, convertendo-o em parcial. Ele se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital (MARX, 1996, p. 283-4).

Para a classe dominante, quanto mais afastado da compreensão da totalidade, mas dócil e manipulável pode ser o trabalhador. Pois, por meio da ideologia

5. Como explica Martins (1993), o termo emancipação é polissêmico. Considerado desde o direito civil, em que o sujeito se torna *sui generis*, ou seja, independente da sua família (*pater familias*), por meio da maioridade. A partir do Iluminismo e a Revolução Francesa, o termo passa a se considerar como um processo de libertação/liberdade (direito natural). Entre o século XIX e XX assume-se enquanto *status* libertador na relação política-social. Pode-se considerar o Estado Liberal, em que se destaca a emancipação da burguesia. Neste mesmo período, há também as contribuições de Marx, que coloca a importância da emancipação da classe trabalhadora, que se propõe uma igualdade jurídica de direito moral e liberdade (libertação do ser humano de toda forma de domínio). Desenvolve-se também a emancipação subjetiva a partir da psicanálise e a emancipação político-social e cultural (educação à emancipação do indivíduo por meio da cultura). Pode-se falar também em uma pedagogia emancipadora, que tem como representantes Condorcet, Rousseau, Pestalozzi e Herbart (influências liberais e iluministas).

(dominante, que falseia o real), ele assimila a situação em que está inserido, a defende e a reproduz. Logo, as relações sociais são determinantes, fazendo com que a atividade humana aliene, ao invés de humanizar.

Diante das condições alienantes, os sujeitos perdem a sua liberdade (plena), são separados de sua essência material, sendo submetidos à pequenas concessões no que diz respeito à propriedade, à participação, a escolha da atividade laboral e à inserção social. Entretanto, mesmo nestas condições limitadas de liberdade, nem todos os sujeitos tem acesso, o que repercute significativamente nos traços de desigualdade e marginalização, tão comumente presenciados.

Emancipar, neste sentido, tem uma relação direta com a capacidade de recuperação da liberdade enquanto libertação do domínio de todas as relações (sociais, econômicas, políticas, culturais) que circundam o sujeito (GIUDICI, 1973). Mais do que uma concessão, a emancipação do sujeito visa a sua liberdade e salvaguardar a sua condição de humanidade.

[...] emancipação significa restituir ao ser humano aquilo que é humano e que foi projetado para fora como força que se apresenta alienada, a verdadeira emancipação não se completa enquanto o Estado, e com ele o próprio Direito, não voltar a se diluir no todo social como parte integrante da produção e reprodução social da existência (IASI, 2009, p. 172).

Para tanto, a emancipação não é uma questão automática ou uma deliberação política, por meio da criação de um novo direito, pois ela não pode acontecer em uma única via. Emerge da necessidade de reconhecimento da ideologia e da condição de alienação a que o homem está submetido, vislumbrando a capacidade de consciência da realidade social em que ele está inserido e das relações que estabelece com os outros e consigo.

Diante de tal configuração, as relações sociais relevam a sua complexidade e diversidade, ao envolver diferentes sujeitos (marginalizados, alienados, discriminados ou não pertencentes a estas categorias) resultantes de processos históricos, políticos e sociais.

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação (MANACORDA, 2010, p. 94).

Assim, o sujeito tem a capacidade de se relacionar com o outro, o que fortalece a sua condição enquanto ser social, tornando-o capaz de desenvolver suas atividades.

O homem não se constitui no vazio de um dado momento histórico. Mas, se desenvolve num sistema de relações entre produtos da sua existência e de reprodução de sua própria vida. Ele, em sua liberdade, age a partir das suas heranças históricas e com suas ações tem condições de construir, mas também transformar (MARTINS, 2008).

Logo, o ser humano é capaz de transformar, tanto a si como o mundo, o que possibilita vislumbrar e crer na emancipação. O potencial de transformação ainda existe, o que possibilita pensar na emancipação: romper os ciclos de alienação e ideologia.

Este processo visa acabar com a dissociação entre homem e cidadão, entendendo que o mundo não é fracionado, mas sim totalidade. Depende de ações cotidianas concretas, rompendo com as relações com as ideias das gerações anteriores e com a perpetuação da ideologia dominante. A emancipação objetiva melhorar a vida das pessoas, resistindo à violência e à marginalização, buscando a justiça e reconhecendo a identidade dos sujeitos, posiciona-se contra a opressão e vislumbra o fim da vulnerabilidade.

A emancipação, desta forma, perpassa pela ação consciente do sujeito, ou seja, um meio vital para sua existência. Mészáros (2006, p. 167), explica que [...] a superação de atividade alienada por meio da iniciativa autoconsciente, só pode ser concebida como um processo complexo de interação, que produz mudanças estruturais em todas as partes da totalidade humana.

A emancipação, que tem a práxis como horizonte, desdobra-se em dois⁶ processos: a emancipação política e a emancipação humana.

A emancipação política representa a luta para que o homem se torne um cidadão, considerando a relação deste com o Estado e com os demais membros da sociedade. Significa importantes avanços no que diz respeito às conquistas sociais, que vão se consolidando no decorrer dos séculos, como igualdade perante a lei, liberdade de ação e expressão, propriedade privada, seguridade, trabalho, saúde, educação, entre outros. Logo, representa a emancipação da sociedade civil em relação à política, pela concessão de direitos (embora na condição individual).

Tem sua origem nos princípios liberais da Revolução Francesa, que eleva a política a meio de manutenção da sociedade (à época significou importantes transformações na forma de governabilidade – ver capítulo 1). Porém, liberta da política a sociedade civil, garantindo ao homem direitos ainda inalcançáveis anteriormente (direitos humanos).

Embora, parcial e limitada, Marx (2009) em seu livro “Questão Judaica”, afirma que esta emancipação significa um avanço importante⁷. Representa o que se pode atingir a partir da ordem social vigente.

Não significa apenas a defesa dos direitos individuais, mas também a forma de participação ativa do sujeito, que se configura enquanto um cidadão que irá atuar na arena política e social (considerar que há diferenças significativas nos direitos individuais no decorrer dos últimos séculos, desde a Revolução Francesa até o momento atual, como também no local em que se observa tal questão).

6. A partir do materialismo histórico (em Marx), que fundamenta teoricamente este trabalho.

7. “A emancipação política é, sem dúvida, um grande progresso; ela não é, decerto, a última forma da emancipação humana, em geral, mas é a última forma da emancipação política no interior da ordem mundial até aqui. Entende-se: nós falamos aqui de emancipação real, de [emancipação] prática” (MARX, 2009, p. 52).

Como o homem busca se emancipar politicamente por meio do Estado, este atua como mediador entre o sujeito e a liberdade (que é individual). O homem consegue se libertar de maneira política, ou seja, parcial, estando em contradição com ele próprio. Em síntese, significa uma maneira limitada de emancipação (é uma parte da emancipação humana, mas não como radical e isenta de contradições). Assim, jamais deve ser entendida como uma emancipação completa, ela é parcial (POGREBINSCHI, 2007).

Neste contexto, o Estado atua enquanto emancipado politicamente e não age para eliminar as particularidades sociais como a propriedade privada, as classes sociais, a educação (a serviço da ideologia), entre outros. Ele é livre, mas o homem não o é, o que faz do sujeito um ser determinado e não emancipado. A emancipação não ocorre de forma direta, ela é intercedida pelo Estado, reduzindo as esferas particulares à categoria de sociedade civil (MARX, 2009; AMBROSINI, 2012).

Marx (2006) aponta uma crítica ao Estado e a sociedade burguesa, apontando que o Estado está emancipado politicamente, mas o sujeito é determinado e suas garantias (liberdade, igualdade e propriedade) referem-se ao individualismo e não à emancipação.

Embora parcial, a emancipação política ainda não é para todos os sujeitos, pois os direitos humanos ainda não são gozados em sua plenitude, principalmente para os integrantes da classe trabalhadora. Torna-se, então, imprescindível a luta pela cidadania e pela compreensão da realidade.

Mesmo limitada, pela ação individual, que não visa o coletivo e que relaciona o sujeito ao Estado e não ao gênero humano, a emancipação política vislumbra a garantia da dignidade humana, do exercício da liberdade e da conscientização (pela via legal e política).

Isto representa a possibilidade de o sujeito compreender quem é, de onde veio e em quais relações sociais, políticas e econômicas está submetido. Para além disso, permite a aquisição de subsídios (educação, cultura) para que possa estar inserido socialmente e participar na comunidade, na política e no Estado. Conjunto à estas condições, destaca-se a liberdade de culto e de expressão, refletindo os direitos individuais e humanos, de modo geral.

Assim, a política tem por finalidade não apenas a defesa dos direitos individuais, mas como desenvolvimento dela no homem, seja por meio da participação, enquanto cidadão ou como articulação do particular para vislumbrar o universal. Como resultado da participação, almeja-se a manutenção e a conquista de novos direitos, seguindo numa direção de avanço sobre a luta individual, configurando-se numa ação coletiva.

Embora os direitos humanos não signifiquem liberdade, representam a “[...] proteção da humanidade genérica contra a opressão, é a garantia da resistência contra o Estado” (POGREBINSCHI, 2007, p. 58). Assim, embora numa sociedade dividida em classes contrárias, a emancipação política pode representar o fim do individualismo imperante na sociedade civil.

O processo de emancipação política almeja a associação da força humana com as forças sociais, em que o meio político seja um espaço de lutas, visando um objetivo mais amplo que é a transformação social. As forças sociais são um importante movimento para que a luta pelos direitos seja mantida, uma vez que esta é emancipatória e representa ao sujeito mais do que a cessão de uma nova garantia para sua sobrevivência, ela traz autonomia. Mesmo que individual, o fato relativo ao movimento já expressa o desejo de libertar-se e emancipar-se. Como Marx (2009, p. 41) explica, “Nós temos que nos emancipar a nós próprios primeiro, antes de podermos emancipar os outros”.

Como já mencionado, a emancipação pressupõe a conscientização e esta representa o entendimento e o enfrentamento às múltiplas condições contraditórias, que são reflexos do sistema capitalista e difundidas pela classe dominante. Para tanto, conscientizar-se supõe reconhecer a necessidade de enfrentamento político e social para atendimento das demandas básicas de sobrevivência. Este processo aponta não apenas para a luta contra o sistema, mas para a superação da alienação que não se limita ao trabalho, à ideologia, à religião, entre outros. Tem a considerar a capacidade de lutar contra a própria alienação e a alienação do outro (auto alienação⁸).

Neste sentido, busca-se a cisão entre o homem nas suas esferas privada e pública, em que tenha condições de evoluir enquanto sujeito consciente, mas que também tenha subsídios para desenvolver-se na coletividade. Embora a emancipação política esteja centrada no individual, em seu desenvolvimento ela enxerga além do horizonte vivido.

A emancipação política é uma das faces da verdadeira emancipação. “Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual” (MARX, 1991, p. 28).

O princípio das forças sociais e políticas se colocam junto a luta para que em cada momento em que for possível uma ação emancipatória, que esta se volte para preparar os sujeitos, bem como dar condições materiais para que a emancipação humana possa ocorrer.

A união entre vida pública e vida privada, por meio da ação de emancipação, confirmada por meio de direitos humanos apenas irá se constituir quando o homem tiver subsídios suficientes para ter consciência de si, vivenciando uma verdadeira democracia. “Somente o indivíduo humano real é capaz de realizar a unidade dos opostos (vida pública – vida privada; produção – consumo; fazer – pensar; meios – fins), sem a qual não tem sentido falar em superação da alienação” (MÉSZÁROS, 2006, p. 169).

8. “A classe possuinte e a classe do proletariado representam a mesma auto-alienação humana. Mas a primeira das classes se sente bem e aprovada nessa auto-alienação, sabe que a alienação é seu próprio poder e nela possui uma aparência de existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nessa alienação, vislumbra nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana” (MARX, 2003, p. 48).

Esta ação leva à recuperação do gênero humano, que se perdeu por meio da alienação, da ideologia e da constituição moderna do direito, que o limitou a um ser genérico (faz parte do gênero). Este homem representa a união entre o sujeito em sua individualidade egoísta, a qual desenvolve na sociedade civil, juntamente com a condição abstrata de cidadão, dada pelo Estado. Neste sentido, só será possível pensar em emancipação humana quando o Estado e a sociedade civil estiverem unidos, com direitos humanos afirmados e consolidados, visando a existência plenamente humana do homem, não apenas facetaria (política, jurídica, econômica, cultural) (POGREBINSCHI, 2007).

Emancipação significa libertação de algo ou da condição em que o sujeito e o seu coletivo se encontra (alienação). Logo, só existe a demanda da emancipação quando uma situação propicia que a superação das limitações existentes. Se há uma sociedade que é determinada por uma ideologia de classe dominante e que aliena, esta foi historicamente organizada. Ideologia e alienação são criações humanas. Desta forma, a superação também pressupõe uma ação humana, condicionada pelas possibilidades apresentadas socialmente, ou seja, a condição de conscientização.

Neste sentido, a emancipação humana é um processo complexo que supõe a superação do trabalho alienado e de todas as formas de alienação, enquanto condição imprescindível para sua efetivação. Para que se efetive, demanda a compreensão da realidade, em sua totalidade, desencadeada nos condicionantes históricos e sociais.

Não se restringe, entretanto, a um resultado inevitável do processo histórico da humanidade, nem como uma utopia inalcançável. A emancipação humana também não é reflexo de sociedade fantasiosa ou de um objetivo que não se pode concretizar. Não supõe qualquer tipo de sociedade totalitária ou cerceamento das diferenças dos sujeitos e de sua individualidade. Esta ação supõe uma forma de sociedade em que o trabalho associado (que supera o trabalho alienado) possibilite que o homem seja protagonista de si e do seu destino (TONET, 2013).

Para a efetivação da emancipação humana, há necessidade de resgatar a humanização do sujeito (homem em sua essência) enquanto uma ação histórica e material, socialmente situada, com pessoas reais e concretas. Desta forma, a emancipação não é um processo natural.

É fundamental analisar quais são as condições existentes, bem como quais são as possibilidades de luta e resistência, para que a emancipação humana possa ser alcançada (ou ao menos almejada). Esta emancipação é contraditória à política, pois está direcionada ao coletivo e prevê uma revolução permanente, enquanto a outra visa o atendimento das demandas individuais e nem sempre se predispõe a condição de embate constante.

Logo, refere-se a uma etapa que transcende ao capitalismo, com características essencialmente diferentes, em que o livre desenvolvimento de cada sujeito irá significar o livre desenvolvimento de todos (MARX, 2009; 2004). Para que se atinja

este nível emancipatório, deve-se assumir uma construção cotidiana, que tem como objetivo atender a comunidade (universal) e o sujeito (particular) na totalidade, que corresponde às questões econômicas, políticas, culturais e sociais. “Toda a vida pessoal é atravessada por um enraizamento comunitário onde o ‘eu’ e o ‘outro’ formam a unidade dialética da sociedade concreta. Por essa razão estamos sempre atravessados pelo outro e suas vicissitudes” (CUNHA, 2014, p. 452). Diante disso, é impossível pensar em emancipação humana sem considerar a condição de processo e todo movimento dialético presente no cotidiano.

A contradição se afirma na tomada de consciência em busca da emancipação, uma vez que aponta que não há caminho suave para tal transformação, mas sim um contexto de conflitos, negações, avanços, retrocessos, crises e entraves para que a ideologia dominante não permaneça subjacente e determine, explícita ou implicitamente os direcionamentos do movimento emancipatório (que neste caso é ilusório).

Diante disso, se reafirma a condição do sujeito ativo e consciente, para que possa colocar-se em coletivo e atuar de forma a pressionar para que as ações políticas e econômicas estejam a serviço do povo e não dos dominantes. Compreender a relação contextual do meio com o processo histórico possibilita conhecer e buscar perspectivas reais, que já evoluíram pela ação das gerações anteriores, mas que ainda tem condições de avançar e se reinventar. Para tanto, “[...] a emancipação humana exige que os seres humanos assumam o controle consciente de sua existência, superando as mediações que impedem a percepção de sua história como fruto de uma ação humana” (IASI, 2009, p. 186).

Este procedimento revela o que Marx aponta como uma classe para si⁹ (classe que está consciente de si). Este coletivo emerge da condição de vulnerabilidades e dependências, colocando-se a partir da sua capacidade de praticar as ações, fazendo-o de forma consciente. O homem avança de seu processo de desumanização, desvencilhando-se e superando esta condição para se reconstruir, transformando-se como humano, em sua plenitude (CUNHA, 2014). Esta humanização se opõe e combate a desumanização.

Do ser fracionado, marginalizado e discriminado, aparece à configuração de um novo sujeito, que para além da garantia de direitos humanos e de sua emancipação política, constitui-se como um ser social, que pertence tanto a comunidade política (coletivo) como à sociedade civil (individual).

[...] o ser social é uma unidade integrada por dois momentos: o momento da individualidade e o momento da generidade. De modo que a constituição do indivíduo como membro do gênero humano é indissociável da reprodução deste último. Mais ainda: a reprodução do gênero é sempre o momento predominante do processo de reprodução do ser social. No caso da educação, isto significa

9. “As condições econômicas transformaram a massa do país em trabalhadores. O domínio do capital criou uma situação comum, interesses comuns a esta massa. Assim, esta massa já constitui uma classe frente ao capital, ou seja, uma ‘classe em si’, mas não ‘por si mesma’. Na luta, esta massa se une, constitui uma classe ‘por si mesma’. Os interesses que defendem se tornam os interesses da classe” (MARX, 1976, p. 164).

que a configuração genérica do indivíduo estará sob regência da reprodução da totalidade social (TONET, 2013, p. 247-8).

Logo, para que a emancipação humana almejada possa constituir-se na realidade, é fundamental que se alcance tanto a emancipação política como a democracia (em seu princípio grego de governo do povo). A democracia verdadeira e efetiva significa a união entre as esferas pública e privada, na qual o sujeito da sociedade civil se encontra com o cidadão (POGREBINSCHI, 2007).

Os sujeitos vão se tornar políticos quando a democracia se fundar e infiltrar-se profundamente na atividade humana. Este processo alimenta a consolidação da identidade do homem, ao mesmo tempo em que solidifica a democracia e o contexto em que ela se realiza (POGREBINSCHI, 2007).

Quando o sujeito se torna um ser social, ele ultrapassa a barreira da alienação e consegue estabelecer relações com o outro, a partir de uma condição de sociabilidade, que visa o coletivo. Ele consegue compreender a finalidade da atividade humana e que o diferencia do animal, mas que o aproxima do seu próximo. Este sujeito emancipado, então, tem condições de vivenciar sua condição de cidadão. Como explicita Marx (2009, p. 71-2), no seu livro A “Questão Judaica”,

Só quando o homem individual retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais -, se tornou ser genérico; só quando o homem reconheceu e organizou as suas forças próprias [força próprias] como forças sociais e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força política – [é] só então [que] está consumada a emancipação humana (MARX, 2009, p. 71-2).

O poder social¹⁰, no que tange a emancipação humana, institui a demanda da revolução social, que ultrapassa o limiar da política, e permite que a essência humana se desenvolva numa sociedade verdadeiramente emancipada e estingue a exploração do homem pelo homem, o trabalho alienado e a ideologia da classe dominante, numa organização para além do Estado capitalista.

Este projeto não depende da ação política de um determinado grupo da sociedade, mas de uma classe que consiga enxergar, sem as lentes da classe dominante, que outro tipo de sociabilidade é possível, transcendendo a ideia de igualdade econômica e política. Tal projeto vê a humanidade em sua totalidade, desenvolvida nas questões tecnológicas, científicas¹¹, culturais, filosóficas, políticas e educacionais. A igualdade aqui ultrapassa a concepção liberal (legal e determinada pelo Estado) e representa o homem em si e em seu coletivo como ser social e humano,

10. O poder social, isto é, a força produtiva multiplicada que nasce da cooperação de vários sujeitos exigida pela divisão do trabalho, aparece a estes sujeitos, porque sua cooperação não é voluntária, mas natural, não como seu próprio poder unificado, mas como uma força estranha situada fora deles, cuja origem e cujo destino ignoram, que não podem mais dominar e que, pelo contrário, percorre agora uma série particular de fases e estágios de desenvolvimento, independente do querer e do agir de homens e que, na verdade, dirige este querer e este agir (TONET, 2005, p. 64).

11. O desenvolvimento da técnica e da ciência é, antes de tudo, uma condição para que o homem estabeleça ainda mais seu domínio sobre a natureza e, portanto, afasta-se da condição de ser natural e se afirme como ser social, podendo satisfazer plenamente suas necessidades materiais e também desenvolver-se plenamente no aspecto espiritual, cultural, psicológico etc., enfim, uma, condição para a emancipação humana (SILVA, 2011, p. 143).

para além de uma condição condicionada à legislação. Por isso, a emancipação humana está além da emancipação política.

Assim, o homem é restituído de sua humanidade, não diluído e alienado no contexto social, mas como integrante da ação produtiva e da reprodução social, que representa a sua existência. Neste contexto, imbuído de sua humanidade, o sujeito enquanto ser concreto faz a história, num processo de continuidades e rupturas, agindo sobre a base material em que está inserido (resultado das ações de outros homens que o precederam), podendo alterá-la ou transformá-la para as gerações futuras (IASI, 2009).

Assim, a emancipação humana é a única capaz de suprimir todas as desigualdades e discriminações enraizadas na sociedade atual, pois visa a formação integral do homem com acesso aos bens materiais e espirituais historicamente consolidados e que permitem a autoconstrução do homem e a elevação da expressão de suas potencialidades.

Tal emancipação é legitimada na força da opinião pública, baseada na população, mediada pelos interesses contraditórios entre o coletivo e o que lhe é contrário. É importante destacar que não vai representar uma solução pronta e imediata a todos os problemas sociais a que os sujeitos estão submetidos, mas representa a alternativa de começar e avançar na possibilidade de um futuro diferente (AYÚS, s/d).

A emancipação humana deve superar a ideologia dominante a partir da cultura e das ideias, pois nenhum povo vai se fazer revolucionário pela força, mas sim pela capacidade de conscientização e atuação concreta. Assim, o homem enquanto ser social, em sua humanidade concreta deve encaminhar-se para ser cada vez mais livre e desenvolvido (AYÚS, s/d)

Neste sentido, o homem e o seu coletivo colocam-se como protagonistas no processo político e social, conscientes e ativos da direção em que estão seguindo e do que é necessário realizar. Utilizam a política não como mecanismo de vulnerabilidade, mas como instrumento para a liberdade do homem, propiciando melhores condições de vida, com uma educação integral, saúde e desenvolvimento de todas as suas habilidades (físicas, intelectuais e espirituais), tendo como fim a dignidade humana (AYÚS, s/d).

Para que a emancipação possa acontecer, são necessários mecanismos para a expansão de seus ideais, não como uma ideologia, enquanto um processo de universalização da visão de mundo própria da classe dominante, que, por deter os meios de produção, domina os meios de difusão das ideias que determinam as relações sociais. Mas sim, enquanto processos formativos, que implicam na capacidade do sujeito em compreender a totalidade do contexto em que está inserido.

Esta ação formativa deve se dar de forma consciente, para que o homem possa distinguir as alterações conjunturais e da sua atividade, bem como a ação transformadora, entendida de forma racional como uma prática revolucionária. Diante

da sua experiência e de sua existência social, sua consciência é determinada. Como explica Marx (2007, p. 94-95):

A produção de ideias, de representações, da consciência, está em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ela corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda a ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico.

Ao considerar a produção das ideias, das representações e da consciência a partir da materialidade, emergem os mecanismos que atuam nos processos formativos como a religião, a cultura e a educação.

Dentre os processos formativos, a educação tem destaque ao se considerar a superação da alienação e a emancipação. Se numa perspectiva ela se coloca a serviço da ideologia da classe dominante, da reprodução social e dos valores do capitalismo, por outro ela contribui para atingir a emancipação política.

De acordo com Tonet (2013, p. 251), “[...] o trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, ao passo que a educação é uma mediação entre o sujeito e a sociedade”.

A partir da perspectiva emancipatória, o papel da educação é nortear a superação das relações políticas parciais, bem como atingir a emancipação política e ultrapassada em direção à emancipação humana, em sua totalidade. Entretanto, a emancipação humana não ocorre apenas por meio da ação educativa, pois é apenas uma das instâncias da sociedade. Embora a educação expresse a totalidade de processos sociais, há a necessidade de todas as instâncias sociais neste projeto emancipatório (MATA, 2011).

A educação engloba todas as atividades que levam a satisfazer as necessidades humanas, desde as mais simples (naturais) até as mais complexas. A educação permite a auto-mediação do sujeito em sua busca pela autorrealização. Este processo é eminentemente humano, pessoal e interno, pois ninguém se educa sem sua aceitação e participação no processo. Assim, o processo educativo deve primar para que a autoeducação seja desenvolvida nos sujeitos, superando a exterioridade na totalidade, em que não há um ponto de estagnação, mas um processo contínuo (MÉSZÁROS, 2006).

A educação é parte da totalidade e como tal atua no desenvolvimento do sujeito

a fim de que este alcance a universalidade.

2.3 Educação como contribuição para a emancipação

A educação é um elemento fundamental para o processo emancipatório, uma vez que tenha como objetivo central a formação humana integral, considerando a relação do sujeito com a natureza e com o outro, sua interação com o trabalho enquanto elemento fundante, sua própria condição enquanto sujeito e seu processo de humanização.

[...] a educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (BRANDÃO, 2005, p. 73-4).

O ato educativo que visa a emancipação do sujeito deve ocorrer de maneira gradual, considerando as características e as condições de sobrevivência. Deve partir de um princípio de totalidade, explicitando que o homem vive num mundo fragmentado e contraditório, o qual precisa assimilar de forma concreta.

Uma educação voltada para a emancipação precisa ser fundamentalmente crítica, avançando sobre a aquisição de saberes científicos e formais. O sujeito deve ter condições para entender as relações entre a realidade e o pensamento por meio de um processo dialético. Assim, a ação educativa precisa ter como objetivo a formação do homem para o real e não para a experiência alienada (AMBROSINI, 2012).

A educação é formadora do ser humano, partindo da conscientização sobre a natureza inacabada do sujeito, reconhecendo que o homem tem sua finitude. É um ato processual, dada a condição histórica de que o homem está em constante construção. Entretanto, é a ciência do inacabamento que permite a não conformação com a situação posta e permite o avanço sobre os valores e princípios fundantes da sociedade. Logo, a principal função da educação é formar o ser humano (AMBROSINI, 2012).

Desta maneira, a educação não pode apenas responder aos interesses da classe burguesa, que quer que sua ideologia seja disseminada, diferenciando o trabalho intelectual do trabalho manual, alienando os sujeitos da classe trabalhadora. A divisão entre trabalho manual e intelectual evidencia as rupturas e dificuldades da educação para a classe dominada. Nesta separação, além da alienação, distingue-se educação e instrução.

De acordo com os interesses burgueses, o trabalhador deve receber a instrução, que lhe capacita para ações fabris ou desempenho de funções simples (trabalho manual). Não há necessidade de instrumentalizar cientificamente e tecnologicamente este sujeito. Este fundamento reitera e confirma o trabalho alienado

e a exclusão social.

Diante da alienação, que “[...] atinge todas as formas de consciência vigentes entre nós” (KONDER, 2009, p. 191), a educação precisa ser pensada, para que não seja apenas um artifício de manipulação e ideologia da classe dominante, mas atue como um dos mecanismos para o processo de conscientização do sujeito e posterior possibilidade de emancipação.

Quando a educação atua para a manutenção e conformação diante da ideologia dominante, a situação posta é colocada como normalidade, diante de uma prática pedagógica que atua para a aceitação da realidade, bem como a passividade frente as diferenças sociais, o que leva a formação do sujeito de acordo com as exigências desta sociabilidade classista. Neste contexto, tal sujeito passa a ter sua formação pautada em sua própria desestruturação, o que o faz partilhar desta ação educativa que age para a aceitação da condição de não superação do sistema e a difusão de uma ideia de cidadania (MOREIRA; MACENO, 2012).

Neste sentido, a instrução tem sua importância acentuada, em detrimento de uma ação educativa emancipatória. Torna-se, fundamental, superar a condição de instrução, voltada ao trabalho manual, já que esta não significa uma ação educativa emancipatória e transformadora. A educação deve voltar-se para todos os sujeitos, possibilitando melhores condições para o processo de desalienação e humanização do homem. Como já expressei, a educação não é o único caminho possível para a emancipação, mas ela é uma alternativa concreta que permite o ato reflexivo, a conscientização, e posteriormente, a mudança.

De acordo com Vieira Pinto (2010), a educação é um processo, pois significa a formação do homem no decorrer do tempo, caracterizando-se enquanto fato histórico. É um fato existencial, relacionando-se ao modo como o homem se faz homem. Também se assume enquanto fato social, uma vez que faz referência à sociedade e a reproduz, primeiramente enquanto ação de incorporação para manutenção da sociedade vigente e também como progresso, pois visa o avanço como ruptura das estruturas postas.

A educação é um fenômeno cultural, mas não somente transmite a cultura, como também ela está intrínseca a todos os meios educativos, como a metodologia e os fundamentos. O ato educativo não é uniforme, pois não transmite os mesmos conhecimentos para todos os sujeitos. Desta forma, realiza a manutenção da desigualdade, pois destina o saber letrado como privilégio de classe (PINTO, 2010).

O processo educacional está diretamente ligado às questões econômicas, que são determinantes sobre os meios materiais para o desenvolvimento educacional, bem como as distinções que serão realizadas na formação dos indivíduos, de acordo com sua classe social. Imbuída de todas as características, a educação representa uma atividade com um fim, destinada para algo, geralmente para a formação de um sujeito útil à sociedade (PINTO, 2010).

É uma modalidade de trabalho social, pois está voltada para a formação de

sujeitos que irão desempenhar atividades laborais na sociedade e também tem em seu educador um trabalhador. Diretamente relacionada à sua finalidade, a educação é um fato consciente, determinada pela consciência de si e do mundo que é possível suscitar no sujeito. O processo educativo, visa a formação da autoconsciência de todos os sujeitos, para que possam ultrapassar a barreira da inconsciência cultural (PINTO, 2010).

A educação é concreta, pois depende das condições objetivas para acontecer. Ao mesmo tempo é exponencial, pois representa a necessidade da educação de forma contínua, de forma que quanto mais se educa, mais se necessita educar. Entretanto, tem sua natureza contraditória, em que ao mesmo tempo em que busca a conservação, procura a criação, por meio da crítica, negação e substituição do conhecimento socialmente construído (PINTO, 2010).

A contradição marca profundamente as ações educacionais, em todas as suas características e em todos os espaços em que se desenvolve. A mesma educação que aliena é aquela que detêm os subsídios suficientes para realizar uma ação desalienante do sujeito, considerando o movimento dialético a que está submetida, em relação aos demais determinantes sociais (política, economia e cultura).

Neste sentido, “[...] a problemática principal da educação, estaria colocada no quanto pode ser entendida como fundo e figura de uma mesma dialética, e como esta dialética propicia uma dinâmica profunda do homem e seus problemas” (MOSQUERA, 1980, p. 190). Cabe, então, uma profunda análise da sociedade e de como o homem é nela situado, para que as suas problemáticas não fiquem subjacentes ao plano imaginário, mas que sejam concretamente apresentados e problematizados.

A educação, não objetiva, colocar-se como redentora dos problemas da humanidade, mas contribuir para o desenvolvimento de um sujeito que tenha condições suficientes de compreender o mundo em que está inserido, quais são as suas dificuldades e limitações, bem como que é, tanto em relação a si como ao outro, destacando sua condição enquanto gênero humano.

Esta compreensão coloca o homem frente a sua própria imagem, não apenas como uma reprodução ou um reflexo, mas como o é. Este movimento o permite olhar profundamente para si e se perceber enquanto um ser social, mas enquanto sujeito, um ser inacabado, que necessita de constante formação e conhecimento. Como afirma Mosquera (1980, p. 199), “A pessoa educada seria consciente de sua imperfeição, insatisfeita, humana ao ponto de saber, que o único poder na vida é a busca de sabedoria e sentido social”.

Para além da condição individual, a educação atua para que o indivíduo, ao ser consciente de si, tenha elementos suficientes para sua inserção social, tendo clareza do que é a sociedade e como se organiza. A participação social não se refere apenas a integração do sujeito ao mundo sociabilizado, mas representa o entendimento do que significa estar presente no contexto social, conhecendo os limites e rupturas,

situando-se e a partir desta compreensão, conseguir atingir também sua consciência de classe.

O ato educativo, quando não se limita a mera reprodução ideológica, permite que haja a apropriação de conhecimentos. De um lado conhecimentos para o desenvolvimento do sujeito, em sua totalidade, e de outro, conhecimentos voltados para o entendimento do que é a comunidade.

Assim, a educação deve ser dirigida pela conscientização e não pela reprodução. O homem necessita conhecer o que é sua humanidade e como a transpõe na vida social. Isso representa a possibilidade da continuidade da sua existência. Logo, toda ação educativa deve se realizar com sujeitos que tenham consciência e também liberdade, e não com a passividade e a inércia. A educação aponta uma relação entre sujeito e objeto, na qual este objeto é ao mesmo tempo sujeito. Educação é ação sobre a consciência (TONET, 2013).

Esta ação, mais do que um aparato do Estado, pode ser o elemento fundamental para que a condição de humanidade plena não seja apenas um desejo utópico, restrito apenas à classe dominante. Cabe destacar, que a educação não se desenvolve apenas dentro dos espaços escolares, embora sejam neles que a maioria dos sujeitos se aproximam do ambiente educativo, bem como os valores e finalidades desta atividade social.

Todavia, o fim educativo não se restringe a transmissão de conhecimentos formais, científicos ou técnicos. Vai além disso. Embora esta transmissão seja imperativa, por meio da educação se busca a mudança da condição do sujeito que passa a adquirir diferentes saberes. Ela modifica o ser humano, essencialmente e ultrapassa a barreira de complemento adjetivo da inteligência humana. O homem ao adquirir novos saberes deixa de ser quem era e passa a enxergar a si e o mundo a partir de um outro parâmetro. Desta forma, ao ter este novo olhar, o sujeito passa a ser um agente transformador e não mais um mero receptor de saberes. Assim, a educação, mais do que um ato pedagógico, apresenta em seu movimento, seus efeitos sociais e políticos (PINTO, 2010).

O caráter social da educação possibilita que o sujeito não se encerre em sua própria existência, mas que tenha condições de colocar-se como elemento de participação e até mesmo transformação (mesmo que esta seja simples, limitada e pouco profunda). Como explica Mészáros (2008), em seu livro “A Educação para além do capital”, para que haja a participação ativa e a integração social, o sujeito precisa ter consciência da atividade que desenvolve e qual é a importância desta, bem como qual é a sua contribuição para o coletivo (sua comunidade).

Desta maneira, a educação e o desenvolvimento da sociedade demandam delinear objetivos comuns, não para a lógica do capital e para a exploração do trabalhador, que é fragmentado desde a sua instrução e atua em atividades laborais segmentadas, as quais o afastam da condição da compreensão da totalidade que o circunda. Os objetivos comuns entre educação e sociedade, dada a necessidade de

romper com o sistema capitalista posto, visam a formação de um homem unitário e não apenas a formação de um trabalhador especializado para atender as demandas do mercado (sociedade capitalista).

Para a formação deste sujeito, não basta a formulação de uma nova teoria pedagógica e um sistema educacional que faça a reintegração das diversas esferas que compõe o homem (questões espirituais, filosóficas, artísticas, culturais, sociais, políticas, econômicas). Estas esferas não são conexas, o que resulta na dificuldade do sujeito em entendê-las. Demanda-se a necessidade de uma práxis educativa, que não separe o homem nestas esferas contrastantes, mas que esteja ligada ao desenvolvimento social. A práxis, neste sentido, se baseia na formação do sujeito, para que este tenha como princípios a coletividade e o trabalho associado, e também, seja diretamente ligado à sociedade que o cerca e o integra (MANACORDA, 2010).

Submeter o sujeito a esta ação educativa, transcende a condição apenas escolarizada. A educação desenvolve-se em outros espaços, não somente na escola. Pode desenvolver-se na família, na comunidade, na igreja, em espaços culturais, dentre outros. Rompe com a condição de validade exclusiva da educação formal, desenvolvidas nas instituições escolares, a partir de uma estrutura e organização fixa. Legitima-se a educação que se desenvolve fora da escola, seja ela enquanto ação não-formal, que acontece nos mais diversos espaços, sem a rigurosidade da educação formal, mas que tem claro seu princípio formativo e educativo; e, a educação informal, que se apresenta nas relações cotidianas do sujeito, seja a partir da própria observação ou da interação intencional ou não com o outro.

De acordo com Gohn (2006, p. 28),

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

A mesma autora ainda explica que na educação formal, o ensino vincula-se diretamente ao professor. Na educação não-formal, quem ensina é quem interage com o sujeito, ou seja, o outro. Já na educação informal, todos podem desenvolver a ação educativa, seja a família, a comunidade, os colegas, a igreja ou meios de comunicação (GOHN, 2006).

A educação formal tem objetivos claros quanto ao processo de ensino e aprendizagem, vinculados a legislação específica, em que o sujeito tenha acesso aos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados. A educação não-formal visa a formação do sujeito para a atuação na sociedade. Seus objetivos não se encerram em si, mas na possibilidade da interação para que o processo educativo se consolide a partir das necessidades e interesses dos sujeitos. Já, a educação informal coloca-se no processo de socialização do sujeito, para que este desenvolva

hábitos, comportamentos, atitudes, pensamento e linguagem, a partir dos valores do grupo social em que está inserido (por opção ou por herança – desde o nascimento) (GOHN, 2006).

Neste sentido, a consolidação da práxis educativa não se encerra apenas nos espaços escolares formais, mas se estende a toda ação educativa, onde ela se desenvolva, tendo a formação do sujeito integral como o seu principal fim.

Para tanto, a educação contribui para que seja recriada a continuidade histórica, não mais como mera reprodução sistêmica, mas como um processo que se desenvolve na dialética e se pauta na condição de continuidade da mudança. Tendo como um de seus fundamentos a igualdade do sujeito, aponta a importância de sua atuação para a luta contra a lógica do capital. Diante da centralidade no desenvolvimento contínuo e na consciência, pretende que o sujeito, ao colocar-se na condição de integrante do mundo, realize uma ação autodidata, na qual mais do que a capacidade de aprender sozinho, desenvolva a sua capacidade de educando e educador (MÉSZARÓS, 2006).

Por meio desta perspectiva, torna-se possível romper com as intervenções efetivas desenvolvidas por meio da classe dominante, para que seja possível estabelecer quais são as prioridades e as reais necessidades dos sujeitos. Assim, a educação deve estar articulada e ser redefinida de maneira constante para que se coloque a serviço diante das condições sociais da sociedade vigente, bem como com a necessidade da transformação social (MÉSZARÓS, 2006).

Desta condição, afirma-se então, o imperativo da articulação entre a atividade educativa e as lutas desenvolvidas na classe dominada para que se alcance uma prática emancipadora.

Como explica Tonet (2012), a demanda por uma educação emancipadora ultrapassa a luta pelo acesso aos conhecimentos socialmente construídos e muitas vezes possibilitados apenas a classe dominante. Torna-se fundamental, além da aquisição deste saber, a capacidade do sujeito em realizar a crítica sobre este conhecimento, como também possibilitar a aquisição de um saber que tenha em si um caráter revolucionário, com vistas à mudança. A partir deste domínio, que deve ser profundo e solidificado, a ação pedagógica estará fundamentada, não como ação de doutrinação ou reprodução, mas como via de acesso a um conhecimento que seja racionalmente sustentado e não apenas ideológico e fonte da reprodução social.

[...] o primeiro requisito para conferir à atividade educativa um caráter emancipador é o conhecimento, o mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, da emancipação humana. Se é verdade que o fim qualifica (não justifica) os meios e se é verdade que a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade, então não há dúvida de que só se pode saber quais meios são adequados quando se tem clareza acerca do fim a alcançar (TONET, 2013, p. 260-1).

Esta educação propicia ao sujeito o acesso aos conhecimentos, valores e

crenças que constituem patrimônio cultural, científico e tecnológico da sociedade. Quando o sujeito se apropria destes conhecimentos, ele tem subsídios para consolidar-se enquanto gênero humano, o que lhe permite reagir sobre as condições sociais em que vive e possa colocar-se favorável a consolidação do ser social, em sua plenitude, bem como a reprodução desta condição. A atividade educativa articula-se com as lutas sociais, o que lhe confere outro status, com um caráter revolucionário, embora sua ação na sociedade atual seja limitada¹². Entretanto, apesar de suas restrições, a educação coloca-se como uma mediação para uma nova sociedade, superior a atual (TONET, 2013).

Neste sentido, a educação atua como uma parte da totalidade, em que se volta para o desenvolvimento de atividades emancipadoras, para que o sujeito, antes de se colocar na condição de luta, entenda o que significa. Ou seja, que haja conhecimento sobre o que é a emancipação, como ocorre o processo emancipatório, entender qual é a natureza da educação (a partir do seu caráter formativo integral) e como as atividades educativas podem estar articuladas, visando colocar-se enquanto um dos meios para as lutas sociais (na sociabilidade atual, mesmo que se limitando à conquista de direitos humanos e sociais).

Apesar de importante responsabilidade da educação para a emancipação, ela não é a única mediação social responsável para que isto seja possível. Desta forma, “[...] o fato da educação, enquanto complexo social, ter como função a mediação da totalidade social não significa que ela é uma peça de um sistema de engrenagens logicamente estruturado e inexoravelmente inalterável” (MOREIRA, MACENO, 2012, p. 185). No entanto, ela desenvolve um importante papel para o processo de mudança.

Afirma-se, então, não apenas a importância do ato educativo, mas sua necessidade, haja visto que esta contribui tanto para a formação do sujeito, como também para a sociedade e o seu desenvolvimento. A problematização sobre as questões sociais, bem como o olhar atento sobre as condições de marginalização que impedem uma grande parte da população de aproximar-se de qualquer tipo de conhecimento, colocam-se como um grande desafio da educação para emancipação.

Como a educação está diretamente relacionada à história do homem e a sua capacidade de evolução, vislumbra-se para além do reconhecimento das problemáticas sociais, meios para que esta educação não se revista da reprodução e da marginalização, como a ação educativa proposta pelos sistemas de ensino, fundamentadas pelas orientações do Estado.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença,

12. A mudança de qualidade nas relações que mantêm a sociedade ativa é fruto de uma lenta e por vezes violenta maturação quantitativa, no interior dessas mesmas relações. É uma guerra surda, cotidiana, e, até certo ponto, inglória. É o trabalho muitas vezes anônimo do professor, por exemplo. A educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica travada na escola (GADOTTI, 2012, p. 193-4).

aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 2005, p. 10).

Diante deste panorama, uma educação que se quer emancipatória estabelece a luta pelo acesso e permanência¹³, bem como das oportunidades educacionais, para que as classes dominadas possam se aprimorar e se desenvolver. Busca a associação (fundamento do trabalho associado) e a liberdade, para que todos tenham a possibilidade de expressar-se. Além disso, a educação emancipadora atua contra a ideologia e para a consolidação de um propósito, neste sentido, ela estrutura uma contra-ideologia. Reforça sua busca para o fim dos mecanismos de controle do Estado, que visam a perpetuação da ideologia (GADOTTI, 2012).

Embora a educação não-formal seja o mecanismo mais aproximado de uma luta pela emancipação, é fundamental que se estenda aos princípios da educação formal, para que todos aqueles que a frequentam não sejam apenas colocados na condição de manipulação e engrossem a massa de manobra que está nas mãos do sistema e da classe dominante.

Nunca está de más destacar la importancia estratégica de la concepción más amplia de educación, expresada en la frase: “el aprendizaje es nuestra propia vida”. Pues gran parte de nuestros procesos de aprendizaje continuo se sitúa, felizmente, fuera de las instituciones educativas formales (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Desta maneira, é fundamental que haja uma educação plena para toda a vida do sujeito, ultrapassando as limitações da escolarização, em que o homem constitua-se como um sujeito integral. Para isso, a educação precisa ter objetivos claros e coerentes no que diz respeito à conscientização, para que o homem não se limite a objeto da sua ação, mas que ao adquirir seus conhecimentos, crenças e valores, consiga avançar quanto a formação unilateral comumente desenvolvida e disseminada.

Como explicita Manacorda (2010), para além da escola, a educação da vida é muito importante, pois por meio dela é possível que o homem tenha acesso aos conhecimentos e a possibilidade de fruição humana, não apenas na condição natural ou animal. Para isso, é preciso considerar às contradições entre trabalho e tempo livre, reino da liberdade e reino da necessidade. Marx (2011a) destaca a importância do tempo livre para que o sujeito possa desfrutar da cultura, do desenvolvimento das suas habilidades e de atividades não produtivas, pois estas também fazem parte da formação e da educação.

Nesta construção dialética da educação, o homem não vai formar-se apenas

13. Considerando a democratização do acesso à educação como um direito já garantido no âmbito das políticas públicas – embora não efetivado totalmente na prática – e a permanência como uma meta a ser alcançada, mas em um processo já em curso, pode-se inferir que o próximo passo seja garantir o direito à qualidade da/na educação. Mas não qualquer qualidade. O que se almeja é a qualidade social da educação, por se entender que essa concepção abrange os diferentes aspectos determinantes da qualidade da educação pública na sociedade contemporânea (EYNG; PACIEVITCH, 2012, p. 3).

para a execução de seu trabalho, mesmo que esta atividade seja de sua natureza. Ele estará inserido num processo de formação contínua, em que terá condições de conhecer e interpretar as relações sociais existenciais, bem como os conhecimentos elementares para a sua sobrevivência, tendo acesso às questões de seu interesse e aprofundamento àquilo que deseja.

Assim, a educação é uma totalidade (mesmo que seja uma parte da totalidade social), na qual se propõe a interpretar as diversas determinações que a circundam, agindo com o objetivo de interferir nelas, para que a plena realização do homem, em sua onilateralidade, seja seu mais profundo objetivo. Esta ação retoma a questão da liberdade, e coloca a educação numa condição progressista e de transformação social (GADOTTI, 2012).

Ao partir do princípio da educação, enquanto totalidade e dialética entende-se que a sua universalização e a compreensão que o trabalho é uma atividade autorrealizadora, chega-se a um princípio de autotransformação consciente do sujeito, socialmente integrado e individualmente realizado, compreendendo-se neste processo.

Nesta condição de universalidade da educação, em que se pretende o desenvolvimento integral, almeja-se a onilateralidade do homem.

Portanto, esta condição coloca este sujeito na possibilidade de alçar novas atividades, rompendo com os limites que o fecham numa experiência restrita. A onilateralidade indica que o homem alcançou a totalidade de suas capacidades produtivas, não apenas referente ao trabalho, mas na conquista de consumo e prazeres, em que pode gozar dos bens materiais e espirituais (MANACORDA, 2010).

O onilateralidade demanda que haja a reunificação das forças produtivas e as estruturas de sustentação da ciência. Neste sentido, com vistas ao desenvolvimento e ao avanço do sujeito. No entanto, esta não significa oferecer a mesma escolarização tradicional da classe burguesa à classe dominada, bem como a formação do trabalhador nos mesmos moldes em que se apresenta atualmente. Isto, também não corresponde a submissão do trabalhador a modelos de aprendizagem antigos (produção artesanal, por exemplo) ou num ensino diretamente relacionado à indústria e aos seus objetivos (MANACORDA, 2010).

Para que a onilateralidade seja atingida, o sujeito da classe dominada não precisa receber mais formação do mesmo formato ou de acordo o modelo dominante. A educação precisa estar relacionada com as demandas emergentes, considerando o lugar em que este sujeito está situado, as relações que estabelece e os bens culturais e materiais que tem acesso (ou não). Relacionar a educação com a vida (e a sua transformação), não apenas no sentido de solucionar lacunas, possibilitará ao homem a sua realização, na condição de ser integral em sua plenitude.

Uma educação que tem como aspiração uma ordem social diferente, no sentido qualitativo, está pautada em uma concepção ampla, que ultrapassa a transmissão de conhecimentos. Esta ação educativa pode colaborar para que o objetivo de uma

mudança radical seja alcançado, por meio de mecanismos que rompem com a lógica do capital (MÉSZARÓS, 2008).

A educação pode representar mudança, no sentido da essência da gênese humana, em que o homem produz e adquire conhecimentos diante de uma sociedade em constante evolução. Assim, a mudança na educação não é apenas uma demanda, é uma questão fundamental, contemplando a vida como um todo. Como afirma Tonet (2013, p. 273), “[...] a atividade educativa é tanto mais emancipadora, quanto mais e melhor desenvolve seu papel específico”. O autor ainda explicita que “[...] o exercício deste papel específico poderá ser tanto melhor quanto mais articulado estiver com o conjunto de atividades de caráter emancipatório” (TONET, 2013, p. 273).

Na sociabilidade existente, a educação que se move para a mudança, é significativa, considerando a condição social dos integrantes da classe dominada, suas exclusões e vulnerabilidades. Mesmo que seu fim máximo seja a onilateralidade do homem, enquanto condição meio, volta-se para a garantia ao acesso de conhecimentos e o processo de conscientização. Desta forma, por mais que a busca pela emancipação humana seja uma luta, o que se pode alcançar hoje é a emancipação política, na qual a educação tem um importante papel.

Por mais que os direitos humanos ainda estejam presos à condição de individualismo e fragmentação social, que não permitem uma visão plena de homem e sociedade, a atual conjuntura necessita de que tais direitos sejam respeitados, para que o mínimo para a subsistência do homem seja garantido.

Neste ponto, compreende-se o valor da educação, àquilo que ela pode atingir e contribuir para a transformação da sociedade, entretanto para o modelo de sociedade vigente, pauta-se no princípio de que a educação é um direito, de todos os sujeitos, independentemente de sua classe social.

Por mais que todo o esforço da garantia de uma educação integral, não classista e emancipatória, não consiga levar a uma nova sociedade, toda pequena e simples mudança significa um grande avanço. A educação pode ser transformadora, porque “[...] o trabalho educativo é essencialmente político – e é o político que é transformador” (GADOTTI, 2012, p. 194).

Assim, o princípio educativo reflete a necessidade do desenvolvimento do sujeito, reconhecendo que o conhecimento por ele adquirido não ocorre enquanto ação com início e fim, mas que se desenvolve no conjunto de suas relações com o mundo e com o outro.

Diante da não finitude da educação e da condição inacabada do sujeito, reforçar-se a ideia de continuidade por meio da educação permanente. Como explicita Freire (2007, p. 27-8), “A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado”.

2.3.1 Educação permanente

Ao considerar a natureza inacabada do sujeito, torna-se fundamental uma formação que ocorra no decorrer de toda a sua existência, num processo de continuidade. Neste sentido, “[...] aceitamos a educação como um circuito aberto e plausível de imperfeição, visto que o homem é imperfeito e inacabado, e a educação parece uma tentativa de ajudar o homem a encontrar soluções para suas crises e paradoxos” (MOSQUERA, 1980, p. 194).

A educação permanente detém um elevado grau de importância, reforçando a necessidade da expansão de espaços formativos para além da escola, considerando o impacto positivo das ações emergentes da educação não formal.

A ideia de totalidade é a que melhor exprime o ponto de partida da educação permanente, à medida em que focaliza o homem em toda a sua dimensão, imerso na sua problemática existencial, onde os aspectos biológicos e sociais são importantes, e a própria história de vida individual. Ao mesmo tempo, a educação permanente é a que melhor responde a essa necessidade de uma educação para a mudança, exigindo pessoas que se integrem ativa e criativamente, para melhor responderem aos desafios que nem sempre podem ser equacionados. A educação é práxis, na qual a interação homem/situação é muito mais dinâmica e real, acentuando as modificações do ambiente que se refletem no homem e vice-versa (OLIVEIRA, 1998, p. 243).

A educação, assim, constitui-se como um processo permanente, a fim de atender as demandas provenientes das mudanças que ocorrem na sociedade, bem como o processo de desenvolvimento do sujeito (OLIVEIRA, 1999).

“Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (FREIRE, 2007, p. 28). Em seu caráter de continuidade, o processo de educação permanente visa agregar todos os sujeitos em sua concretude, tendo como objetivo a formação de um homem integral, que se desenvolva em todas as suas habilidades e que consiga adquirir a consciência de si e do mundo. Considerando sua finalidade, a educação permanente é um meio para a transformação, em que cada sujeito tenha acesso a conhecimentos e a reflexão sobre eles, não se limitando a mera engrenagem do sistema capitalista.

A educação permanente destaca-se como uma estratégia cultural, em que busca instrumentalizar o sujeito para que este consiga ter uma postura de análise, tanto de si como do contexto em que se insere (comunidade e sociedade), ressalta a importância da interpretação da realidade, mas de maneira crítica. Também aponta que o incentivo de atitudes criadoras, para que o sujeito perceba quais são as suas possibilidades, suscitando novos valores frente à realidade posta. Ao mesmo tempo, indica que o sujeito pode organizar seu tempo livre, para que este não se transforme em mera ociosidade (NEOTTI, 1978).

Além da perspectiva individual, a educação permanente, que acontece em todas as fases da vida, em seu sentido aprofundado de totalidade, aponta que não é apenas o sujeito que tem sua formação voltada para a universalidade, mas procura

desenvolver a sociedade para a solidariedade humana, em que os homens traçam entre si objetivos comuns de vida e de melhoria das condições sociais. Neste sentido, a educação permanente atua para congregar todos os sujeitos, ultrapassando o limite da marginalização. A partir dela, o sujeito vai adquirindo subsídios de conhecimento e reflexão para que desenvolva sua capacidade de entender a vida (na totalidade de sua humanidade).

Portanto, a educação permanente é a educação durante toda a vida, para todos os homens. É uma educação sem limites e sem fronteiras. É a maneira de se preocupar com a formação total pela autodeterminação. É o processo de aquisição e de ampliação do conhecimento, de dominar a tecnologia, de desenvolvimento do senso crítico, de descoberta e (re) descoberta de valores, e de se relacionar com o mundo. É ser sujeito de construção de sua própria história, de abrir caminhos numa sociedade mutante e sem muitas perspectivas. É aproveitar-se de todas as oportunidades para crescer, valorizar-se como pessoa e afirmar-se como cidadão (LAMPERT, 2006, p. 3).

Educação permanente não significa o esvaziamento do conhecimento e dos fundamentos científicos, mas representa ação diante de um sujeito socialmente situado. “Por isto podemos dizer que a permanência da educação seria reconhecê-la como um processo fluente que elimina as barreiras, dualismos e se ajusta à unidade do homem colocado em uma sociedade em mudança” (MOSQUERA, 1980, p. 146).

Dado o caráter educador da própria vida, a socialização e a integração do sujeito em seus grupos sociais não pode sê-lo senão com consciência. O homem não pode ser escravo de sua ignorância, da cultura e da ideologia. Neste sentido, a educação assume um importante papel quanto ao esclarecimento. Diante deste contexto, a educação permanente não é apenas uma estratégia, é uma necessidade.

O processo educativo permanente “[...] visa uma educação rearranjada, refletida e integrada no seu todo. Ela sustenta a idéia de um controle de todos os recursos educativos possíveis de uma sociedade e de sua execução” (GADOTTI, 1984, p. 69).

Diante desta amplitude, resgata-se o direito do sujeito à educação, enquanto meio de formação, para que este, ao estar integrado à sociedade e a própria existência, consiga relacionar sua vida com o modo de sociabilidade em que vive, atingindo um patamar emancipatório (política), desvencilhando da completa exclusão e marginalização.

A partir da própria evolução, no que diz respeito a formação por meio das mais diversas ações educativas, o sujeito eleva-se ao patamar da autoeducação. Para a educação permanente, a autonomia do ser social no que tange a questão da sua aprendizagem e apropriação de conhecimentos e consciência sobre o processo, o coloca na condição de igual.

Quando se atinge a autoeducação dos iguais e posteriormente a autogestão da ordem social, se alcança uma progressão no que diz respeito à organização social e este processo repercute indubitavelmente em transformação. O sujeito, ao partilhar

práticas educacionais por ele definidas, se aproxima da condição de um agente ativo para a transformação. “La educación, en ese sentido, es verdaderamente una educación continua” (MÉSZÁROS, 2008, p. 69-70).

Neste contexto, a educação permanente vai gradativamente avançando sobre a realidade social, estando presente em qualquer espaço, considerando que todo sujeito tem condição de aprender, desde que oferecidas condições mínimas para a sua formação. Logo, se dá num caráter universal, pois coloca-se como possibilidade para quem é socialmente marginalizado e sofre com a vulnerabilidade frente ao sistema.

Mosquera (1980, p. 141) explica que “educação permanente é universal no seu caráter e essencial à completa democratização da aprendizagem, caracterizada pela sua flexibilidade e diversidade em conteúdos, apreendendo elementos, técnicas e finalidades abertas ao tempo e ao espaço”.

Diante disso, em seu caráter emancipatório e de onilateralidade, a educação irá colocar-se a todos os grupos sociais que dela são excluídos. Dentre estes grupos, podem-se destacar os homossexuais, as crianças, os indígenas, os portadores de necessidades especiais, os idosos, entre outros. Embora, nesta relação contraditória, a ação educativa emerge não para a redenção da sociedade, mas como um meio de apropriação de conhecimentos.

Reforça-se nesta condição a necessidade da manutenção do direito à educação, em especial, a educação permanente, que irá acompanhar o sujeito em todas as suas etapas de vida. Pois, para além de uma questão de maturação do sujeito, a educação permanente visa o desenvolvimento cultural, social e econômico (PAIVA, 1985).

Embora a educação não tenha todos os mecanismos suficientes para uma mudança radical na sociedade e para a eliminação de toda forma de marginalização e vulnerabilidade, sua contribuição é essencial, pois a partir dela, o sujeito pode ultrapassar os limites da ignorância a que está submetido, tendo condições de interpretar a realidade, sua vida social e quem ele é. Desta forma, ela não se restringe a uma formação precarizada como é difundida no sistema educacional formal capitalista. A educação não irá destituir a ideologia da classe dominante, mas pode na mais singela ação possível ensinar que o homem pode problematizar tal ideologia e a partir disto, colocar-se contrário a ela.

Assim, a educação permanente condiz com uma “[...] educação integral que abarque toda a vida e todas as possibilidades do ser humano. Todos têm de se educar desde que nasçam até que morram; além disso, todas as virtualidades contidas nos homens se convertem em objeto de educação” (FULLAT, 1979, p. 34).

A educação permanente abrange a vida inteira do sujeito, e é essencial para a democratização do saber, não se restringe a um ato planejado, pois o cotidiano também é formador. Todo lugar pode ser educativo, seja na família, na escola, na igreja, na comunidade ou na sociedade. E, diante desta organização, conhecer não

se limita a rigidez de um método de aprendizagem, mas pela fluidez e flexibilidade a que o homem possa ser colocado, em que a partir de uma formação mínima, possa discernir sobre aquilo que lhe é essencial. O ato educativo ultrapassa a obrigatoriedade, comum aos espaços formais, e coloca-se como uma importante alternativa para a luta em prol da emancipação, mesmo que seja a política, a qual é possível a partir da sociabilidade existente. Diante da conjuntura posta, a educação permanente, colabora para a manutenção e a melhoria da qualidade de vida.

A educação permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo fundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa de existência que esteja vivendo (FURTER, 1976, p. 136-7).

Ao fruir de conhecimentos e de uma educação que acompanha toda a vida, o sujeito adquire mais elementos para avançar de sua condição individual e colocar-se em seu coletivo. A possibilidade de adentrar no espaço de participação e efetivar sua luta por melhorias, mesmo que ainda no patamar de direitos sociais e humanos, o coloca numa nova condição, passa de mero receptor de informações para sujeito ativo.

Tendo a educação como estratégia, a luta contra a sociabilidade vigente ganha força, por meio do enfrentamento ao capitalismo. Esta batalha de ideias não pode se isolar, mas sim dialogar com os movimentos que empreendem transformações sociais radicais. É fundamental congregar forças, por meio dos movimentos sociais, movimentos de trabalhadores e estudantes, para que haja um coletivo de formação nos mais diversos espaços formais ou não, visando acumular forças para grandes jornadas de lutas contra o sistema (LEHER, 2011).

Esta mudança tangente ao sujeito traz importantes contribuições para a vida social, principalmente para os grupos mais expropriados de direitos e saberes da classe dominada. Diante disso, a esperança de uma mudança substancial na vida dos marginalizados começa a existir.

Dentre estes grupos, pode-se destacar o dos idosos, que representam uma significativa parcela da população mundial e brasileira (13%, ou seja, 26 milhões de pessoas – IBGE/2013) e que vivenciaram limitações em sua formação escolar formal, reorganização do mercado de trabalho, modificações demográficas e sociais, reestruturações políticas, negação de direitos e as rupturas sociais, econômicas e culturais (SCORTEGAGNA, 2010).

Configura-se como um grupo que demanda ações educacionais permanentes emancipadoras, em que a condição de passividade e receptividade de suas ações seja ultrapassada pela atividade e a autonomia. Neste sentido, a educação permanente corresponde não apenas como um mecanismo para que o sujeito adquira conhecimento ao longo de sua vida, significa a oportunidade de mudança e transformação, seja no âmbito individual e posteriormente no coletivo.

Neste panorama, destaca-se o trabalho realizado nas instituições de ensino superior voltadas ao atendimento do público idoso, em especial às ações educacionais, que pautadas nos princípios da educação permanente, contribuem significativamente para a busca da emancipação destes sujeitos (emancipação política).

No próximo capítulo, serão discutidos os objetivos, características e fundamentos destas ações educacionais para o idoso nas instituições de ensino superior. Para melhor compreensão da atuação das Universidades Abertas para a Terceira Idade, é importante conhecer o perfil do idoso, bem como as políticas públicas que permeiam esta atuação.

Cabe também analisar a importância das teorias sociológicas do envelhecimento, que permitem ampliar a discussão sobre este processo, bem como entendê-lo tanto em relação as questões microssociais como nas macrossociais. Estas teorias são importantes fundamentos para o trabalho desenvolvido nas UATI.

Além disso, será possível conhecer quais são as ações educacionais para o idoso nas instituições de ensino superior do Paraná, considerando a organização e características, o que possibilita a ampliação da discussão sobre a importância da educação para o idoso, baseada nos princípios da educação permanente, tendo seu fim no processo de emancipação.

O IDOSO BRASILEIRO: DEMOGRAFIA, POLÍTICAS, TEORIAS E AÇÕES EDUCACIONAIS

Entender quem é o idoso no Brasil possibilita ampliar a discussão sobre os processos históricos, políticos, econômicos e culturais que interferem em sua formação. Mais do que um grupo etário, esta população idosa reflete a marginalização e a discriminação do sistema capitalista, que valoriza o que é novo, o útil e o que pode representar lucratividade.

Toda ação voltada ao público idoso não deve se limitar ao assistencialismo ou a política compensatória. Há necessidade de um processo formativo desta população, para que tenha consciência de seu espaço social e como pode agir para colocar-se contrária a toda forma de alienação na busca da emancipação.

Neste sentido, todo processo educativo para este segmento etário demanda objetivos claros, visando não apenas a atualização de informações, mas principalmente a integração social, a aquisição de novos papéis sociais, a melhoria da qualidade de vida e a emancipação.

As ações extensionistas desenvolvidas nas instituições de ensino superior tem um importante destaque no que diz respeito ao trabalho com o idoso, principalmente nas atividades educacionais. Dentre estas ações, podem-se destacar a atuação das Universidades Abertas para a Terceira Idade.

O texto está organizado em 4 seções, a saber: 1. O idoso no Brasil: perfil, demografia e políticas – apresentam dados sobre a situação da população idosa no país, além de pontuar quais são as políticas que atendem as demandas deste segmento etário. 2. Teorias sociais do envelhecimento – discute as principais teorias sociológicas que estudam o processo de envelhecimento e explicando a relação entre idoso e contexto social. 3. Universidades Abertas para a Terceira Idade: a ação educacional para o idoso – aborda questões sobre o histórico, objetivos e organização das Universidades Abertas, como também as características dos processos educacionais para idosos. 4. Universidades Abertas para a Terceira Idade no Paraná – apresenta quais são as UATIs e as características das atividades desenvolvidas em cada uma.

3.1 O idoso no Brasil: perfil, demografia e políticas

o envelhecimento populacional representa um dos grandes desafios do

século XXI. Trata-se de um fenômeno mundial, que repercute diretamente nas esferas econômicas, políticas, sociais e culturais, o que demanda um aprofundado entendimento sobre quem é a população idosa, quais são suas características, seus desafios, suas demandas e quais são as medidas necessárias para minimizá-las.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2005, p. 45),

[...] o envelhecimento da população é um fenômeno global que exige ação local, regional, nacional e internacional. Em um mundo cada vez mais interligado, a omissão para lidar, de um modo sensato e em qualquer parte do mundo, com o imperativo demográfico e as mudanças rápidas nos padrões de doenças, terá consequências políticas e socioeconômicas em todos os lugares.

Quando se fala em envelhecimento populacional, trata-se de um grupo etário, de 60 anos ou mais (Estatuto do Idoso – Lei 10741/03), que representa 12,7% da população mundial, ou seja, 962,3 milhões de pessoas são idosas no mundo (60 anos ou mais). Esta é a faixa etária que mais cresce proporcionalmente, com uma marca percentual de 3,26% de crescimento por ano. De acordo com as projeções, a população idosa atingirá 1,4 bilhões de pessoas em 2030, chegará aos 2,1 bilhões em 2050 e em 2100 haverá 3,2 bilhões de idosos no mundo (aproximadamente 28% da população). Diante destes dados, em curto e médio prazo, o aumento da população idosa será inevitável, pois os idosos do futuro já nasceram (ONU, 2015; 2017, p. 7).

De acordo com o relatório “Envelhecimento no Século XXI: Celebração e Desafio”, publicado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA),

No mundo todo, a cada segundo 2 pessoas celebram seu sexagésimo aniversário – em um total anual de quase 58 milhões de aniversários de 60 anos. Uma em cada 9 pessoas no mundo tem 60 anos de idade ou mais, e estima-se um crescimento para 1 em cada 5 por volta de 2050: o envelhecimento da população é um fenômeno que já não pode mais ser ignorado (UNFPA, 2012, p. 3).

De acordo com os dados da ONU (2015), os países do Leste da Europa e o Japão são os que contém a maior quantidade proporcional de idosos (24% - Leste europeu, 30% - Japão). Os países africanos ainda vivenciam um processo mais lento de envelhecimento populacional, tendo uma média proporcional de 5% de população idosa. Em contrapartida, o continente africano tem a população que mais cresce no mundo, pois apresenta a mais alta taxa de fecundidade, porém também concentra os países com as menores expectativas de vida (em torno de 50 anos, enquanto a média mundial é de 68 anos).

Diante deste panorama, é possível observar no gráfico 1 a porcentagem da população, separadas por grupo de idade, em cada continente. Estes dados são resultados do *World Population Prospects* da Organização das Nações Unidas (Revisão 2015).

Por meio do gráfico, é possível observar que a população idosa é bastante expressiva, sendo maior que a população de crianças e adolescentes (0 – 14 anos) na Europa e na América do Norte. Apenas na África, a faixa etária mais expressiva

é a de crianças e adolescentes (41%). Todos os continentes têm uma população expressiva entre 25 e 59 anos (Europa 49%, Ásia 48%, América do Norte 47%, América Latina e Caribe 46%, Oceania 45% e África 34%). O grupo etário entre 25 e 59 anos representa os futuros idosos das projeções já anunciadas.

A população com 60 anos ou mais é mais expressiva na Europa (24%), seguida da América do Norte (21%), Oceania (16%), Ásia (12%), América Latina e Caribe (11%) e África (5%), o que representa que a maioria da população idosa vive nos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

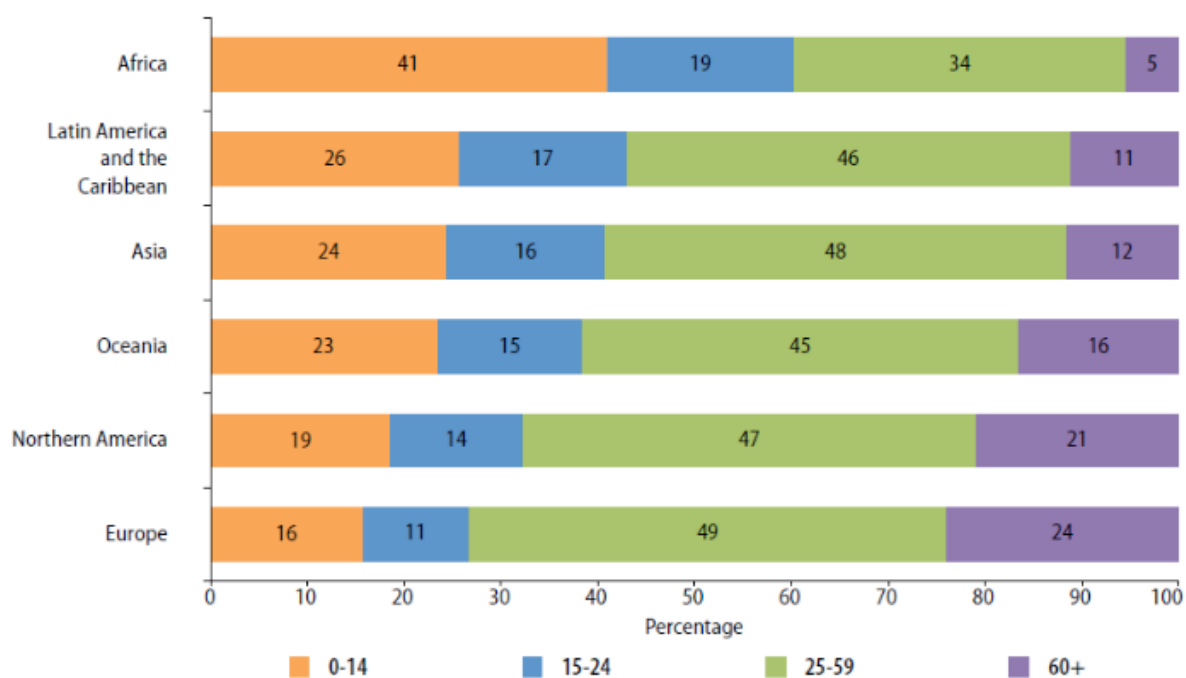


GRÁFICO 1: Porcentagem da população, por grupo etário e continente (2015)

Fonte: ONU, 2015.

Ao se considerar que o processo de envelhecimento em países desenvolvidos é mais representativo, pode-se observar que resulta de diferentes variáveis, como as melhorias nos serviços de saúde que levaram a diminuição das taxas de mortalidade infantil, desenvolvimento de medicamentos e tratamentos de saúde, controle de epidemias e melhoria das condições de vida (alimentação, por exemplo).

Como o envelhecimento nestes países repercute um processo lento e gradativo, o planejamento para o novo desenho demográfico pode ocorrer ao longo de várias décadas. Situação diferente vivida pelos países em desenvolvimento, que estão vivenciando o crescimento da população idosa nas últimas 4 décadas, mas que não estavam economicamente e politicamente preparados para os impactos desta questão demográfica. O planejamento para o envelhecimento está ocorrendo juntamente com o processo, o que leva a dificuldades para o segmento etário, nas áreas da saúde, educação, trabalho, segurança, previdência, cultura e política (OLIVEIRA, 1999; SCORTEGAGNA, 2010).

No mapa a seguir, é possível visualizar a distribuição da população idosa no mundo. Cabe destacar que as áreas predominantes são em cor azul, em países com uma população idosa superior aos 20%. Neste mapa, também é possível identificar o Brasil, que está em verde, o qual no ano de 2017 tinha uma população idosa de 26,5 milhões de pessoas, ou seja, 12,6% da população total.

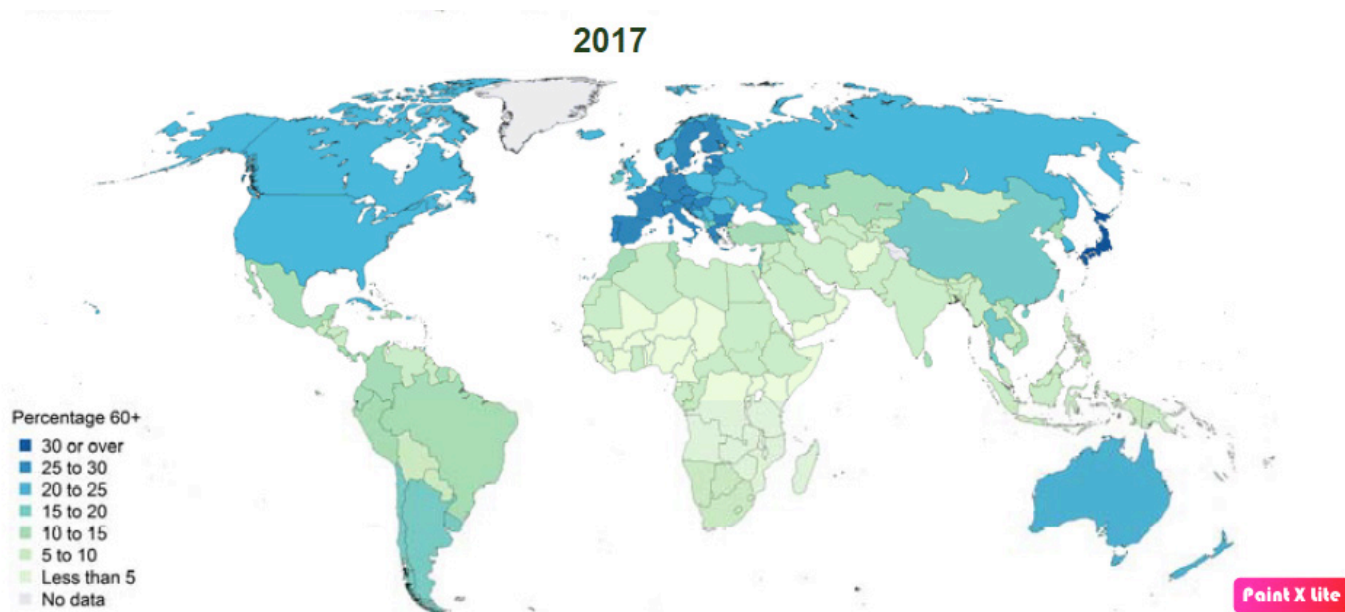


FIGURA 2: Porcentagem da população com 60 anos ou mais em 2012

Fonte: ONU, 2012.

Na última década a população idosa cresceu em cerca de 178 milhões de pessoas em todo mundo. Este dado tem correlação direta com o aumento de expectativa de vida, que é de 78 anos para países desenvolvidos e de 68 anos para países em desenvolvimento. Atualmente, a maior expectativa de vida é em Hong Kong (China), com 83,7 anos (ONU, 2015; UNFPA, 2012).

Diante do crescimento populacional da terceira idade, a pirâmide etária está sofrendo modificações. Como se pode observar na figura a seguir, aponta-se a evolução do crescimento populacional da terceira idade, em âmbito mundial, dentre os anos 1950, 2000, 2050 e 2100.

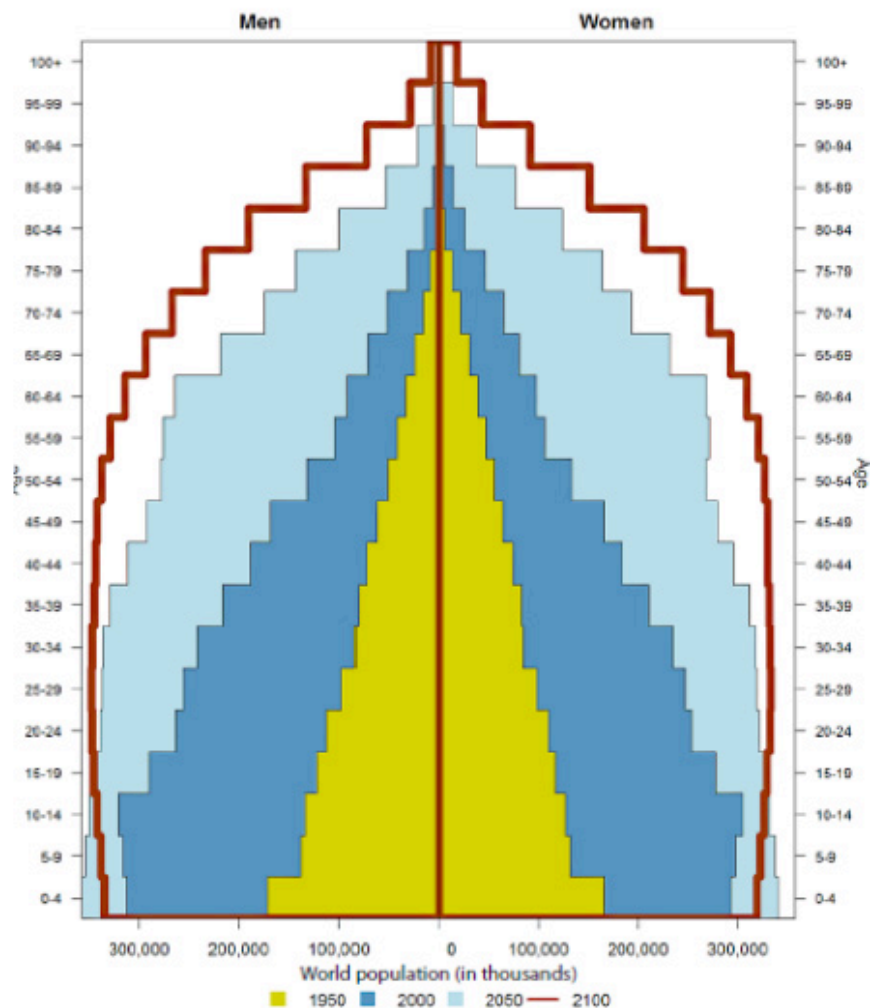


FIGURA 3: Pirâmide etária mundial

Fonte: ONU, 2015.

As diferenças nos processos de envelhecimento entre os países refletem a configuração da atual pirâmide etária mundial. Porém, como já relatado, os países desenvolvidos têm uma alta proporção de população idosa, quando comparado aos demais países (em desenvolvimento ou subdesenvolvidos).

Nos países em desenvolvimento, a população está alcançando o envelhecimento antes da estabilidade econômica, o que reflete em graves problemas sociais (desemprego, previdência precária, subemprego, saúde, segurança, educação), emergentes de políticas públicas não eficazes para atendimento das demandas da população, e neste caso do segmento idoso (que cresce constantemente).

Os países subdesenvolvidos ainda vivenciam graves problemas sociais relativos à miséria e a pobreza extrema, que reflete em altas taxas de mortalidade infantil (e nas demais idades), saúde precária (dificuldade para controle de epidemias), desnutrição, pouco acesso à tecnologias e desenvolvimento, aliados a alta taxa de fecundidade (Níger – país com maior fertilidade: média 7,6; Continente africano: média de 4,5; Mundo: média de 2,5; Brasil: média de 1,8) e baixa expectativa de vida, em torno dos 50 anos (ONU, 2015). Conforme a figura a seguir, é possível

visualizar as pirâmides etárias dos diferentes continentes, observando a diferença do processo de envelhecimento (2015 – 2050) nas áreas.

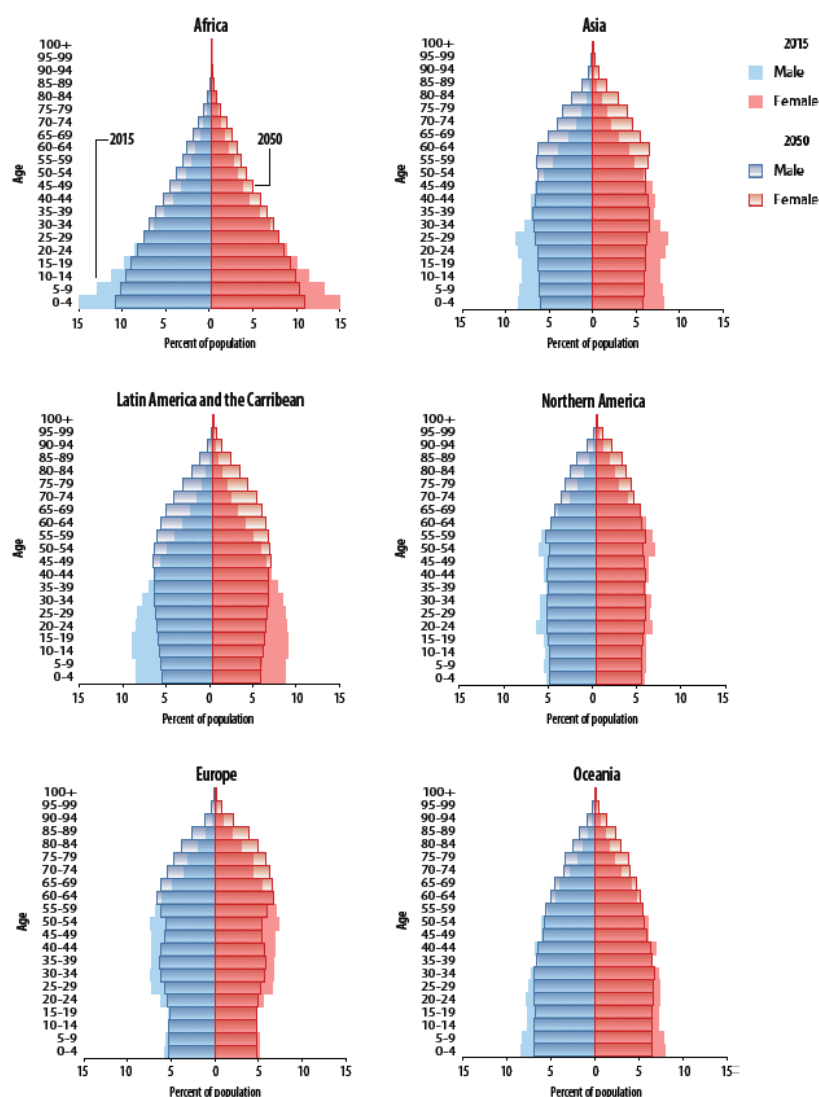


FIGURA 4: Pirâmides etárias dos continentes

Fonte: ONU, 2015.

Diante do panorama que se estabelece, diversos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), HelpAge Internacional (Londres), *International Federation on Ageing* (IFA), Organização Internacional para as Migrações (OIM), *Global Action on Ageing*, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*UNESCO*), entre outras, vem desenvolvendo pesquisas, estudos, seminários, conferências internacionais e ações nos países, objetivando melhorias nas condições de vida e planejamento do processo de envelhecimento, em especial nos países em desenvolvimento e nos subdesenvolvidos.

Neste sentido, Camarano (2002, p. 17) explica que “Espera-se que o aumento

na duração da vida seja acompanhado por uma compreensão da morbidade em todas as faixas etárias, o que se traduziria em uma vida mais longa e de melhor qualidade para um maior número de idosos”.

Segundo os dados apresentados pela ONU (2012, 2015 e 2017), no ano de 2050, 1 em cada 5 pessoas será idosa. A população com 80 anos ou mais corresponderá a 20% da população idosa ou seja, corresponderá a 4,3% da população mundial, com um contingente de 424,7 milhões de pessoas. O número de centenários chegará aos 3,2 milhões. Dos 2,1 bilhões de idosos neste ano, 1,6 bilhão viverá nos países em desenvolvimento, 400 milhões viverão em países desenvolvidos e 100 milhões nos países subdesenvolvidos. As pessoas em idade produtiva, cairá de 8 por 1 (2012) para 4 por 1 (2050). No mapa a seguir é possível visualizar como se dará a distribuição da população idosa em 2050.

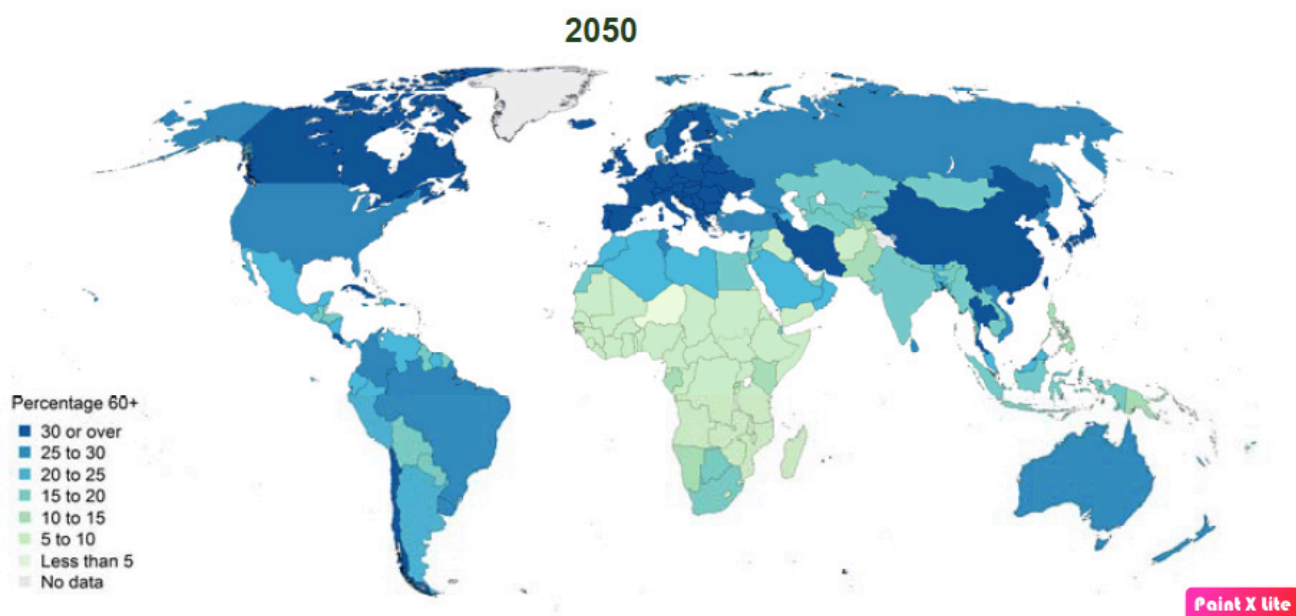


FIGURA 5: Projeção da porcentagem da população com 60 anos ou mais em 2050

Fonte: ONU, 2012.

A realidade do envelhecimento vivenciada enquanto fenômeno mundial também é confirmada no Brasil, considerando que é um país em desenvolvimento e tem uma parcela significativa da população na terceira idade.

A população idosa brasileira é de 29.095.075 pessoas (projeção IBGE), o que corresponde a 13,84% da população. É o segmento populacional que mais cresce em índices proporcionais (IBGE, 2018).

De acordo as projeções do IBGE (2013 e 2018), a população idosa brasileira em 2050 chegará a 29,3% da população geral, com cerca de 66 milhões de idosos, ou seja, três a cada dez pessoas serão idosas. Na população idosa, a faixa etária com expressivo crescimento é a de 80 anos ou mais, considerada segmento dos idosos mais idosos (mais velhos) ou quarta idade. Esse segmento da terceira idade

atualmente representa 2% da população brasileira (cerca de 4,2 milhões de pessoas). Em 2050, a população de 80 anos ou mais representará 6,5% da população (14 milhões).

De acordo com Fernandes (1997), as causas do envelhecimento vêm sendo amplamente discutidas e estudadas. Pode-se observar que há fatores determinantes que colaboram para o processo, como o declínio da mortalidade, principalmente no final do século XIX, promovendo a ampliação das taxas de natalidade e a promoção do rejuvenescimento da população. Mas, ao longo do tempo, esta mesma baixa taxa de mortalidade (inclusive a infantil) contribuiu para diminuição das taxas de fecundidade e promoveu a redução dos mais jovens e o aumento dos mais velhos.

O Brasil, como os demais países em desenvolvimento, está vivenciando modificações em sua estrutura demográfica, com modificações significativas nas últimas décadas. Estas alterações, como já apresentadas nos dados, alterará o atual desenho da pirâmide etária.

Como se pode observar nas pirâmides etárias a seguir (1950, 2015, 2050 e 2100), as alterações são evidentes, apresentando a evolução do processo de envelhecimento e sinalizando a inversão das pirâmides, por meio do seu estreitamento.

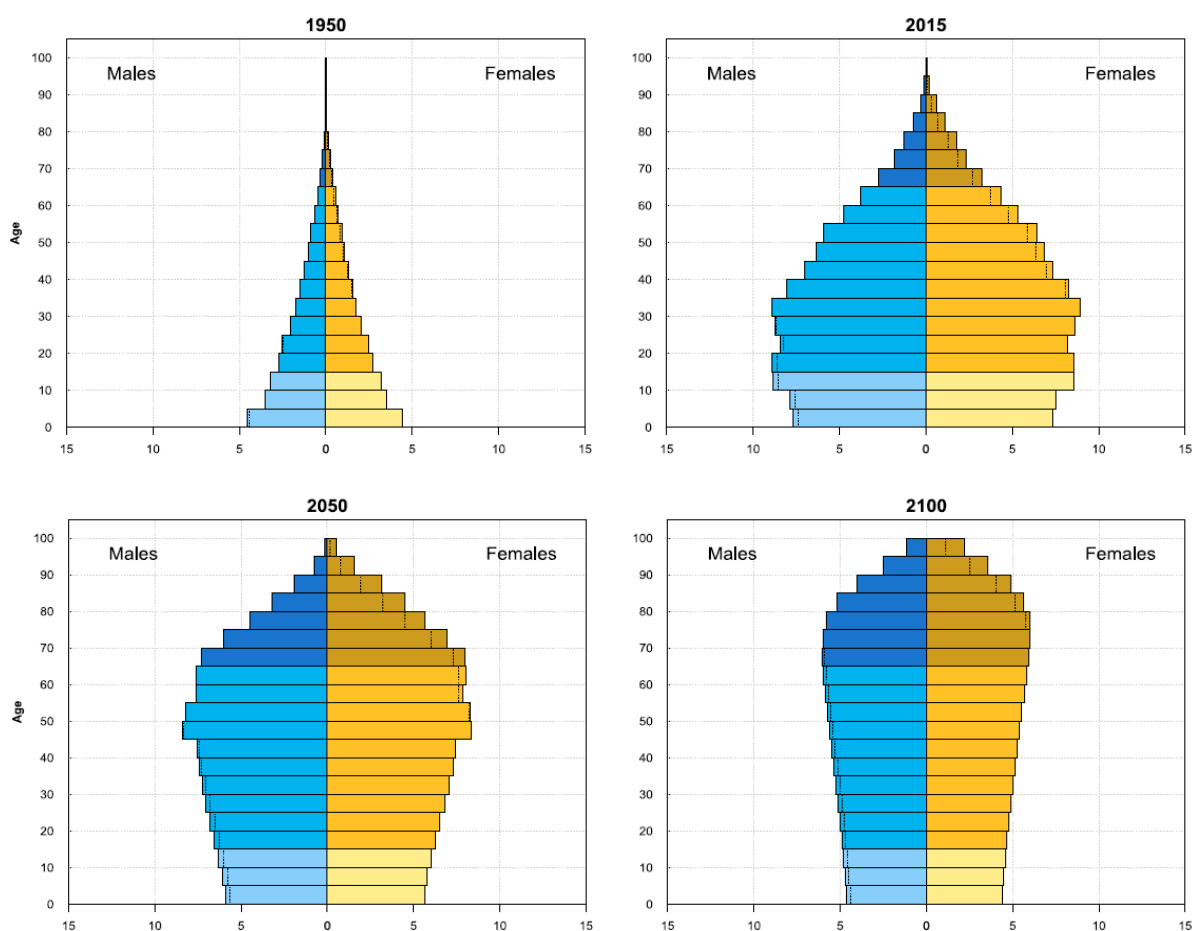


FIGURA 6: Pirâmides etárias brasileiras – 1950, 2015, 2050 (projeção) e 2100 (projeção)

Fonte: ONU, 2015.

Entre as pirâmides de 2015, 2050 e 2100 pode-se observar a queda dos

índices de natalidade e de mortalidade, refletindo avanços na área da saúde e na instrução da população, resultando em planejamentos financeiros e familiares. Em 2050, a população idosa será maior do que a de 0 a 29 anos (ONU, 2015; 2012; IBGE, 2018).

A partir do desenho demográfico, desvela-se não apenas números absolutos de uma população que cresce, mas variáveis que possibilitam tal crescimento. Por meio de várias ações políticas, sociais e culturais, o índice de mortalidade vem caindo no Brasil (resultado da evolução das ações iniciadas no começo do século passado, utilização e desenvolvimento de medicamentos e vacinas, ampliação da rede de saúde, condições de saneamento, infraestrutura, campanhas de combate à fome e à desnutrição, entre outras).

Neste sentido, a expectativa de vida no mundo é de 70,8 anos, sendo 73,1 anos para mulheres e 68,6 anos para homens (ONU, 2017). Já, a expectativa de vida do brasileiro é de 76,2 anos (2018), a qual chegará aos 79,9 anos em 2050. Além disso, a média de idade no Brasil vem aumentando consideravelmente, pois era de 29 anos em 2010, estava em 31,3 anos (2015) e chegará a 45,1 anos em 2050 (ONU, 2012; 2015; 2017).

Outro fator que também é expressivo no que diz respeito à população idosa se refere a relação mulher x homem. Atualmente há 16.257.338 mulheres idosas para 12.837.737 homens idosos, ou seja, a população idosa é composta por 55,7% de mulheres. Este dado também aponta que a expectativa de vida das mulheres é superior à dos homens: 78,4 anos enquanto a dos homens é de 71,4 (IBGE, 2013; ONU, 2015).

A maior quantidade de mulheres idosas revela o processo de feminização da velhice, o qual não pode ser apenas considerado a partir de estatísticas. De acordo com Camarano (2002, p. 6),

A predominância da população feminina entre os idosos tem repercussões importantes nas demandas por políticas públicas. Uma delas diz respeito ao fato de que embora as mulheres vivam mais do que os homens, elas estão mais sujeitas a deficiências físicas e mentais do que seus parceiros masculinos [...]. Outra refere-se à elevada proporção de mulheres morando sozinhas, 14% em 1998. Além disso, 12,1% moravam em famílias na condição de “outros parentes”. “Outros parentes” podem significar, em relação ao chefe do domicílio, mães, sogras, irmãs ou outro tipo de parentes. Em 1995, a maior parte do contingente feminino de “outros parentes” (74%) era formada por viúvas. É possível que boa parte desse último grupo não tenha experiência de trabalho no mercado formal, seja menos educada, o que requer uma assistência maior tanto do Estado quanto das famílias.

Neste sentido, viver mais não pode refletir apenas num ganho demográfico, necessita a análise e o planejamento público para o atendimento das demandas dos idosos, considerando suas configurações familiares, as dificuldades que enfrentam diante os fatores econômicos e sociais, a inserção ou reinserção no mercado de trabalho e o acesso às condições mínimas para a sobrevivência, considerando quais

são as diferenças entre o envelhecimento feminino e o masculino.

A realidade do envelhecimento populacional no Paraná não destoa do cenário brasileiro. No Paraná a população idosa é de 1.712.479 pessoas, o que corresponde a 15% da população estadual. Esta população idosa corresponde a 5,88% da população idosa brasileira. No Estado do Paraná, assim como no Brasil, há uma maior quantidade de mulheres idosas do que de homens. Há 940.791 mulheres idosas (54,93%), enquanto há 771.688 (45,07%) de homens idosos (IBGE, 2013).

Na pirâmide etária do Paraná, observa-se a diminuição da taxa de natalidade e a expressividade da população idosa, correspondente à situação nacional.

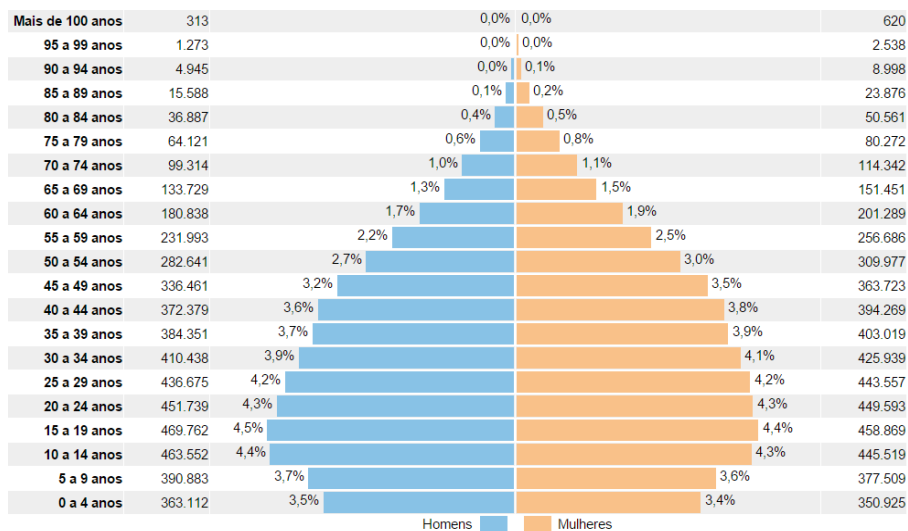


FIGURA 7: Pirâmide etária do Paraná

Fonte: IBGE, 2010.

As projeções e dados demográficos são muito importantes para a compreensão da quantidade de idosos, bem como o crescimento deste segmento etário, mas não devem limitar-se apenas a constatações. Estes dados dão suporte para a análise da população idosa, as transformações em sua vida (positivas e negativas), bem como a estruturação de ações que visem a melhoria da qualidade de vida deste grupo etário.

Torna-se fundamental que medidas nas áreas da saúde, educação, economia e política sejam tomadas, para que a população idosa não seja apenas parte de estatísticas, mas que represente um grupo significativo de pessoas que não podem viver marginalizadas e alienadas.

Se, por um lado, a longevidade dos indivíduos decorre do sucesso de conquistas no campo social e de saúde, o envelhecimento, como um processo, representa novas demandas por serviços, benefícios e atenções que se constituem em desafios para governantes e sociedade no presente e no futuro (BERQUÓ, 1999, p. 38).

Neste sentido, as políticas voltadas para este segmento são fundamentais, no entanto sem considerá-las como caráter redentor que irá erradicar todos os

problemas enfrentados pela terceira idade, mas como meio que pode contribuir para efetivação de ações específicas para o segmento.

3.1.1 Políticas públicas e o idoso

Relacionar política pública e o idoso remete ao entendimento que a política social tem ao longo de seu desenvolvimento (da gênese até os dias atuais) um importante papel para a manutenção de direitos fundamentais principalmente para os grupos sociais mais vulnerabilizados. Ao mesmo tempo, cabe destacar a situação social emergente a partir do processo de envelhecimento, que aponta para um novo olhar para o idoso, que demanda mais do que políticas, mas ações concretas que lhe possibilitem aproximar-se da emancipação (política).

Ao refletir sobre as políticas que se destinam ao público idoso ou que em seu escopo o incluem, é necessário entender quando este segmento passa a ser considerado objeto para tais políticas, pois é um processo que se dá a partir de um determinado período histórico.

Neste sentido é importante entender quando a velhice¹ moderna se estabelece, bem como os processos sociais de a ela diretamente relacionados (preconceito, discriminação, marginalização e estereotipagem negativa).

O preconceito e a marginalização do idoso decorrem do processo de construção social da velhice, que acontece juntamente com o desenvolvimento industrial e a ascensão da burguesia. Neste período as condições de higiene e saúde eram precárias, o que levava a uma baixa expectativa de vida. Como o burguês começava a desenvolver economicamente após os 20 anos, era fundamental que vivesse mais.

As mudanças sociais, econômicas e políticas na Europa do início do século XIX permitiram o processo de rejuvenescimento da população, bem como o seu crescimento (num ritmo regular e contínuo). Estas alterações “[...] produzidas exercem uma influência considerável sobre a condição dos velhos e sobre a ideia que a sociedade faz da velhice” (BEAUVOIR, 1970, p. 2150). Desta forma, duas velhices² se estabelecem: a da classe dominante, que chega aos 60 anos e passa a ter uma vida ativa, com intervenções sociais, consolidando o papel da experiência e da manutenção da chefia familiar e empresarial; a classe dominada, em que poucos chegavam a velhice (pois não suportavam o ritmo de trabalho e morriam precocemente), os idosos dependiam da beneficência ou do Estado, o que atenuava a miséria em que se encontravam (BEAUVOIR, 1970; ORTEGA; LUQUE;

1. Sobre a velhice ao longo da história: BEAUVOIR, Simone de. A velhice 1: a realidade incômoda.

2. Pelo fato de se ter projeto no século XIX pelo menos alguma luz sobre o destino dos velhos explorados, o contraste entre eles e os privilegiados surge com uma nitidez até então nunca vista. Ex-operários reduzidos à indigência e à vagabundagem, velhos camponeses tratados como animais, os velhos pobres se situam no mais baixo nível da escala social cujo ápice é ocupado pelos anciãos das classes superiores. Chega a parecer que se trata de duas espécies diferentes, de tão flagrante o contraste. As transformações econômicas e sociais, tão nefastas para uns, beneficiaram, pelo contrário, os outros (BEAUVOIR, 1970, p. 222).

FERNÁNDEZ, 2002).

Ao final deste século, muitos avanços científicos e tecnológicos trouxeram mudanças sociais e ideológicas. O desenvolvimento das sociedades industriais impôs um crescente desprestígio aos idosos, mas ao mesmo tempo aumentou a quantidade e a expectativa de vida do segmento etário, o que faz com que o idoso seja mais representativo socialmente, deixando de ser um problema exclusivamente individual e familiar (de ambas as classes), tornando-se um problema social que transcendia a nível político (ORTEGA; LUQUE; FERNÁNDEZ, 2002).

O progressivo envelhecimento populacional relacionado aos progressos tecnológicos e industriais do século XX, impulsionaram novas mudanças, que obrigaram a sociedade a criar leis, normativas e programas voltados à população idosa e as suas demandas. Os problemas da velhice e as possibilidades de solucioná-los registram-se como uma das mais urgentes preocupações dos Estados na atualidade (ORTEGA, LUQUE, FERNÁNDEZ, 2002).

Como explica Simone de Beauvoir (1970, p. 249),

As pessoas idosas não são somente muito mais numerosas que antigamente; elas se integram também mais espontaneamente à sociedade; esta se vê obrigada a decidir a respeito de seu estatuto e esta decisão só pode ser tomada em nível governamental. A velhice se tornou objeto de uma política.

Diante deste panorama, os idosos passam a fazer parte das políticas. Mas, isto não significa que todos os direitos foram imediatamente assegurados e que a velhice estava salvaguardada pelas legislações nacionais. Refere-se a um processo de luta constante por direitos e defesa daqueles já adquiridos. Como explica Bobbio (2004), os direitos não são conquistados todos de uma vez e de uma vez por todas.

Toda política para o idoso não reflete uma doação ou benfeitoria por parte do Estado, mas um processo de discussão, disputa e negociação, até seu estabelecimento (processo de implantação). Assim, “Por políticas de velhice entende-se o conjunto de intervenções públicas, ou ações coletivas, que estruturam, de forma explícita ou implícita, as relações entre a velhice e a sociedade” (FERNANDES, 1997, p. 22-23).

Neste sentido, pensar em uma política para o idoso exige a compreensão que se vivencia uma estrutura etária populacional que está se alternando, havendo a necessidade de planejar provisão e cuidados para o segmento, de forma orientada, para que as políticas sejam sustentáveis. Deve-se considerar para formulação destas políticas, que em países em desenvolvimento, como o Brasil, além do rápido envelhecimento, há outros problemas sociais como as altas taxas de desemprego, previdência social deficiente, saúde e educação precárias (BATISTA et al, 2008).

Torna-se fundamental conhecer o que os dados demográficos representam e o que significa ser idoso na sociedade capitalista, considerando a inserção social deste indivíduo, o local em que vive, as relações que estabelece com o grupo social a que está inserido, que tipo de serviços são a ele disponibilizados e quais são as suas demandas. De acordo com Jacobi (1993, p. 7) “[...] a relação entre demandas sociais

e políticas públicas não é meramente casual, sendo que diversos fatores atuam como determinantes na emergência destas demandas, assim como na formulação das políticas”.

Mais do que a formulação de novas políticas, o contexto social do idoso desvela a carência em relação aos direitos já estabelecidos. Aqui encontra-se o distanciamento entre a aquisição de direitos e a conscientização sobre os mesmos, desvelando a alienação em suas mais variadas formas. Os idosos não podem ser considerados apenas objetos das políticas, mas representam a história de quem vivenciou o estabelecimento de poderes, emudecidos pela própria ação política, o que facilitou o processo de desconhecimento dos direitos do povo e gerou uma estrutura que faz concentração de renda, mas que formou uma classe idosa sem recursos financeiros para sua própria subsistência (SILVA, 2003).

A emergência de políticas de velhice supõe a consciência de intervenção social de apoio aos idosos enquanto tal e advém de uma construção social de velhice, considerada como problema social. A sua gênese está ligada ao desenvolvimento do proletariado detentor apenas de força de trabalho. O surgimento das reformas resulta da necessidade de, por um lado, rejeitar aqueles que vão perdendo a força para trabalhar e, por outro, evitar a generalização de situações de pobreza extrema e abandono familiar a que ficavam votados os operários que atingiam certa idade e iam perdendo capacidades (FERNANDES, 1997, p. 105-106).

Assim “[...] conhecer a realidade do idoso brasileiro é um passo fundamental para a construção de políticas que visam garantir seus direitos e necessidades” (BATISTA *et al*, 2008, p. 105). Entretanto, além do conhecimento sobre a realidade do idoso, é fundamental que o idoso seja capaz de conhecer e compreender a sua própria condição, entender o que é o seu processo de envelhecimento e quais são as consequências desta para sua existência, seja capaz de identificar quais são as suas necessidades e como pode colocar-se no cenário social e político para reclamar de suas condições. Para este olhar concreto do idoso sobre si, não basta apenas estabelecimentos de políticas e novos direitos, é fundamental que haja um processo educativo aliado à ação política.

Apesar dos condicionantes do sistema capitalista estejam intrínsecos nas ações do Estado, e que a base hegemônica se volta à necessidade de acumulação do capital frente à desigualdade, à exclusão e aos preconceitos, as políticas públicas destinadas ao idoso sinalizam uma possibilidade de propiciar melhores condições de vida e sobrevivência a esta população, que sofreu com a degradação social e econômica durante sua vida e que como qualquer faixa etária, tem direitos que precisam ser garantidos.

As políticas públicas nos países desenvolvidos, principalmente as sociais no final do século XIX, iniciaram o processo de inclusão de direitos relativos à velhice (por exemplo: seguro social na Alemanha, em 1883, proposto por Bismark). Já políticas brasileiras que contemplam a população idosa começaram a receber maior

destaque a partir dos anos 1970 (embora haja várias legislações anteriores a esta data), quando esta faixa etária apresentava um crescimento significativo em relação às outras faixas etárias e a quantidade de idosos era muito significativa. Neste momento, o idoso é incluído apenas nas questões assistencialista³ e de previdência social.

Em referência aos direitos do idoso no Brasil, numa perspectiva histórica, é possível observar a tabela abaixo:

Ano	Legislação	Descrição
21 de fevereiro de 1880	Decreto nº 7.671	Aprova a remissão de anuidades dos sócios-contribuintes do geral de economia dos servidores do Estado, maiores de 60 anos de idade.
26 de março de 1888	Decreto nº 9.912-A	Direito de aposentadoria dado aos funcionários dos Correios, com a idade mínima de 60 anos e 30 anos de serviço.
24 de janeiro de 1923	Decreto nº 4.682, Lei Elói Chaves	Estabeleceu a Previdência Social no Brasil, com a criação da Caixa de Aposentadoria e Pensões para os empregados de empresas ferroviárias, garantindo a assistência médica, remédios, aposentadoria e pensões.
26 de novembro de 1930	Decreto nº 19.433	Criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio – neste período são aprovados outros decretos por Getúlio Vargas para garantia da seguridade social e atendimento das necessidades básicas da população, inclusive dos idosos.
26 de agosto de 1960	Lei nº 3.807/60 - Lei Orgânica de Previdência Social – LOPS	A partir desta lei, a previdência social começou a atender quase que totalmente os trabalhadores das cidades brasileiras.
2 de março de 1963	Lei nº 4.214/63	Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL), para que também os trabalhadores da zona rural tivessem algum tipo de seguridade.
21 de novembro de 1966	Decreto-Lei nº 72	Implantação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), com a unificação das instituições previdenciárias. O INPS tornou-se o responsável pela concessão de benefícios da previdência, como também pela readaptação dos trabalhadores e apoio ao público idoso.
1º de maio de 1974	Lei nº 6.036	Criação do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPS), desvinculado do Ministério do Trabalho e Previdência Social.
11 de dezembro de 1974	Lei nº 6.179	Institui amparo previdenciário para maiores de setenta anos de idade.

3. Ao se identificar a velhice como fenômeno social associou-se imediatamente a ela a noção de decadência. Em razão disso, o Estado, a sociedade e a família não foram capazes de tratá-la como questão social relevante. Ocuparam-se dela tão-somente a partir de uma perspectiva fundada na ideia de filantropia e piedade. Tal percepção decorreu, dentre outros fatores, da visão consoante a qual os velhos tinham pouco ou nenhuma utilidade na produção e reprodução da riqueza. Essa ideologia impôs a esse segmento um nível de vida miserável (RAMOS, 2002, p, 17-18).

27 de janeiro de 1982	Decreto nº 86.880	Institui o ano de 1982, como o “Ano Nacional do Idoso” e cria Comissão Nacional para coordenar e apresentar sugestões sobre a problemática dos idosos. Esta ação é reflexo da Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, que ocorreu em Viena neste mesmo ano.
5 de outubro de 1988	Constituição Federal	Pela primeira vez em textos constitucionais, há referência ao idoso, especificamente nos artigos 229 e 230. Segundo o artigo 229, os filhos devem ajudar e amparar os pais na velhice, já o artigo 230, coloca que “a família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida” (BRASIL, 1988).
19 de setembro de 1990	Lei nº 8080/90	Foi criado do Sistema Único de Saúde (SUS), através da Lei Orgânica da Saúde.
7 de dezembro de 1993	Lei nº 8742/93	Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Regulamentou a assistência social, e para o público idoso, faz referência à garantia de um salário mínimo mensal para todo idoso, com 70 anos ou mais, que não tiver condições de manter-se ou ser provido pela família.
4 de janeiro de 1994	Lei nº 8842/94	Política Nacional do Idoso. É a primeira lei específica para assegurar os direitos da pessoa idosa no Brasil, que foi sancionada após um longo período de reivindicações da sociedade e de vários grupos de idosos, para que se garantisse as condições mínimas de sobrevivência e cidadania a todos os brasileiros com mais de 60 anos.
10 de dezembro de 1999	Portaria nº 1395/GM do Ministério da Saúde	Política de Saúde do Idoso. Esta política tem como diretrizes a promoção do envelhecimento saudável; assistência às necessidades de saúde do idoso; a reabilitação da capacidade funcional comprometida; a capacitação de recursos humanos especializados; o apoio ao desenvolvimento de cuidados informais; e o apoio a estudos e pesquisas.
13 de maio de 2002	Decreto nº 4227	Criação do Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI), que tem por competência elaborar as diretrizes, instrumentos, normas e prioridades da política nacional do idoso, bem como controlar e fiscalizar as ações de execução.
1 de outubro de 2003	Lei nº 10.741/03	Estatuto do Idoso surgiu como necessidade de um instrumento legal para a garantia dos direitos da população idosa, mais uma vez reclamado pela sociedade civil.

19 de outubro de 2006	Portaria nº 2528 do Ministério da Saúde	Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. Realiza o processo de revisão e atualização da Portaria nº 1.395/GM, dispondo de uma política atualizada relacionada à saúde do idoso.
20 de janeiro de 2010	Lei nº 12.213/10	Institui o Fundo Nacional do Idoso e autoriza deduzir do imposto de renda devido pelas pessoas físicas e jurídicas as doações efetuadas aos Fundos Municipais, Estaduais e Nacional do Idoso.

Tabela 1: Direitos do idoso no Brasil

Fonte: Senado Federal, <http://www.lexml.gov.br/>. Organização: as autoras.

Dentre as legislações supracitadas, três são representativas, por sua especificidade, quanto aos direitos do idoso no contexto social brasileiro: Constituição Brasileira (1988), Política Nacional do Idoso (1994) e Estatuto do Idoso (2003).

A Constituição Federal marca a consolidação do Estado Democrático de Direito Brasileiro, apresentando os princípios fundamentais da república, como também os direitos elementares da população, sem distinção de idade, raça ou sexo (“Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988)). Diante deste contexto, há a prescrição dos direitos e garantias fundamentais, em seu Título II (Direitos e deveres individuais e coletivos; Direitos sociais⁴; Nacionalidade; Direitos Políticos).

O idoso, enquanto cidadão brasileiro, tem o direito de gozar de todos os direitos prescritos na Constituição Federal, embora seja citado apenas em três artigos específicos. O artigo 203, que trata da assistência social, que deve ser prestada a todos aqueles que necessitam e tem por objetivos: I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei (BRASIL, 1988).

No Capítulo VII (Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso), os artigos 229 e 230 falam sobre o amparo ao idoso.

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

Art. 230. A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida.

§ 1º Os programas de amparo aos idosos serão executados preferencialmente em seus lares (BRASIL, 1988).

4. Direito à educação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à saúde, à previdência social, à assistência social.

Embora a Constituição Federal represente um grande avanço no que diz respeito aos direitos do idoso, ainda deixa uma lacuna muito grande sobre a efetividade destes direitos, uma vez que a terceira idade tem seu destaque apenas na área da assistência. Outro ponto diz respeito ao fundamento que permeia a própria Constituição, que é o Estado Liberal de Direito, fruto da Revolução Francesa e das Declarações de Direito do Homem (tanto a francesa quanto a universal) e que caracterizam os direitos ao plano individual. Desta forma, é importante considerar o avanço, mas não se pode entender que este significa a redenção social e a equalização dos problemas relativos à velhice. Ou seja, direitos individuais e distanciados do contexto de vida do idoso não correspondem a emancipação deste segmento, tampouco resposta às necessidades mais urgentes. Outro problema que se estabelece é a não aplicabilidade ou aplicabilidade parcial dos direitos prescritos no texto legal (não implementação da política no campo da ação concreta).

No caso dos direitos relativos ao idoso, estes precisam levar em consideração as especificidades do processo de envelhecimento da população. Neste caso, é fundamental que a aplicabilidade seja imediata, considerando que o segmento não tem muito tempo para que os seus direitos sejam respeitados. Dificultar o acesso aos direitos fundamentais significa negar o próprio direito de uma vida digna (RAMOS, 2002).

Neste sentido, como a Constituição Federal, embora prescreva direitos fundamentais a toda população, mas que são concretizados com lentidão ou não são concretizados, e no que diz respeito à velhice não prescreve direitos específicos respeitando as peculiaridades desta população, surge a necessidade de uma política específica que atenda ao grupo etário da terceira idade.

Diante da exigência de atendimento às demandas da terceira idade e da pressão popular, feita por meio de reivindicações de vários grupos de idosos e da sociedade, em 1994, foi sancionada a Política Nacional do Idoso (Lei nº 8842/94), sendo a primeira legislação brasileira exclusiva para a população idosa.

Esta lei tem 6 capítulos e 22 artigos, foi aprovada para que garantisse as condições mínimas de sobrevivência e cidadania a todos os idosos. Em seu artigo 1º destaca-se que “A política nacional do idoso tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade” (BRASIL, 1994).

A Política Nacional do Idoso nos seus seis capítulos (Da Finalidade; Dos Princípios e Diretrizes; Das Diretrizes; Da Organização e Gestão; Das Ações Governamentais; Do Conselho Nacional; Das Disposições Gerais), prescreve importantes direitos à população idosa, entre os quais pode-se citar: cidadania, respeito, não discriminação, informações sobre o envelhecimento, participação, capacitação, atualização, cultura, esporte, lazer, saúde, educação, previdência, trabalho, habitação e assistência social.

Esta legislação também define legalmente o que é ser idoso no Brasil: “Art. 2º

Considera-se idoso, para os efeitos desta lei, a pessoa maior de sessenta anos de idade⁵ (BRASIL, 1994).

Em análise à Política Nacional do Idoso, Oliveira (1999, p. 217-218) pontua que:

Sem dúvida, a referida lei aparece hoje como um roteiro útil de atitudes e ações em favor do envelhecimento e representa, basicamente, a regulamentação do art. 230 da Constituição Federal, o qual constitui uma frase agradável da Carta Magna, mas de nenhuma praticidade no cotidiano dos cidadãos.

Um dos pontos propulsores para a implantação efetiva da lei será a vontade dos políticos pela causa, os quais ainda carecem de uma consciência gerontológica, pela forma como tratam o assunto.

Diante da pouca efetividade da Política Nacional do Idoso, a qual não passou por um processo de ampla divulgação pelos meios de comunicação e pela comunidade política, mais uma vez a população idosa estava marginalizada de seus direitos fundamentais.

Desta forma, após mais um processo de debates e ações da sociedade civil, uma nova legislação para o idoso foi aprovada no Brasil. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.741/03 que dispõe sobre o Estatuto do Idoso.

O Estatuto do Idoso em 2003 apresentou uma redação muito semelhante à Política Nacional do Idoso, sancionada em 1994, o que lhe dá um caráter de revisão da legislação e não de originalidade. Embora, sejam duas legislações muito semelhantes, o Estatuto não revoga a Política Nacional do Idoso, a qual permanece em vigor. Desta forma, mais do que a necessidade de uma lei específica para o segmento, outras questões de promoção política estavam vinculadas ao Estatuto.

No Estatuto do Idoso há 118 artigos, distribuídos em 7 títulos (Disposições Preliminares; Direitos Fundamentais; Medidas de Proteção; Política de Atendimento ao Idoso; Acesso à Justiça; Crimes; Disposições Finais e Transitórias). Cada título é subdividido em capítulos (diferente da redação da Lei 8842/94).

O Estatuto prescreve em linhas gerais o direito à cidadania, vida, saúde, assistência social, previdência, transporte, educação, cultura, lazer, seguridade social, liberdade, respeito, dignidade, alimentação, profissionalização, trabalho, habitação, proteção, atendimento, acesso à justiça.

No artigo 2º da lei, há a prescrição de que

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-se-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.

Diferentemente da Política Nacional do Idoso, o Estatuto foi divulgado amplamente pelas mídias, como ação governamental em defesa do idoso.

5. “[...] velhice não se constata, decreta-se. O envelhecimento é mais o produto de códigos sociais e legislativos do que de limites naturais. É a passagem à reforma que baliza o envelhecimento mais do que a perda dos pais, o nascimento do primeiro neto ou mesmo a viuvez” (FERNANDES, 1997, p. 166).

Indubitavelmente, a Lei 10741/03 representou um avanço significativo no que diz respeito à legislação específica para o idoso, principalmente pelo amplo processo de divulgação. Entretanto, mais do que possibilitar ao idoso conhecer uma legislação, é fundamental que este entenda que os direitos ali prescritos são seus e que devem ser representados na materialidade das ações e não apenas no plano ideal de mais uma lei do legislativo brasileiro.

Além disso, num país que se afirma democrático, a necessidade de uma lei específica para um segmento etário, confirma o fracasso do seu Estado Democrático de Direito, registrado na Carta Magna. Assim, como todo Estatuto (do Idoso, da Criança e do Adolescente, da Juventude), é a confirmação da exclusão que inclui o excluído.

Entretanto, embora a sanção do Estatuto do Idoso seja um ponto contraditório, a sua ampla divulgação e a própria especificidade legal resultam em positividade, pois colaborou significativa para que a sociedade brasileira revisitasse seu conceito de velhice e começasse a reconstruí-lo. Este processo caracteriza-se pela capacidade da sociedade em:

[...] construir uma nova imagem do idoso e do envelhecer influenciada, em parte, pela força das mídias destacando-se o fato de que os idosos também procuram conquistar seu espaço social com mais dignidade, conscientes dos seus direitos de cidadania e da sua importante participação na vida do país (NOVAES, 1995, p. 9).

O conhecimento dos direitos contribui para transformações negativas e positivas na vida dos idosos, pois pode deflagrar as situações de vulnerabilidade, preconceito e marginalização que a população idosa vivencia e a ineficácia de ações da sociedade e do Estado. Porém, ao mesmo tempo que se conhece seus direitos torna-se possível colocar-se contrário às situações negativas.

3.1.1.1 Direito à educação

A educação, além de processo (ideológico, contraditório, dialético, transformador), como já mencionado, é também um direito, que foi historicamente construído. Considerando o Estado Democrático de Direito, todo indivíduo tem direito à educação, o que inclui o segmento etário da terceira idade.

Embora seja um direito fundamental, a educação nem sempre é acessível ao público idoso, apontando a contrariedade entre o prescrito e o concreto. Além disso, não há uma legislação específica sobre a educação na terceira idade, tampouco na legislação educacional há prescrições direcionadas exclusivamente para a faixa etária.

Na Constituição Federal de 1988, está prescrito no Artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Neste sentido, interpreta-se que se é um direito de todos, inclui o idoso.

Entretanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, o

idoso não é citado, sendo mencionada apenas a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em relação especificamente à esta lei, Entretanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, o idoso não é citado, sendo mencionada apenas a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar dos esforços da Associação Brasileira das Universidades Abertas da Terceira Idade (ABRUNATI), para que o idoso e as UATI passasse a ser incluído na legislação educacional, o projeto de lei número 344 de 2012, que tinha em sua ementa “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para garantir programas de educação para idosos em nível superior”, tramitou no legislativo e foi arquivado. A pauta passou da Educação para a área dos Direitos Humanos, havendo assim, alteração no Estatuto do Idoso, que passou a incluir a necessidade da oferta de cursos de extensão para o idoso, nas universidades.

Apesar de ainda do idoso não ser incluído nas legislações educacionais, no ano de 2018, por meio da Lei 13.632/2018, houve uma alteração na LDB, considerando o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, como um dos princípios do ensino brasileiro (Dos Princípios e Fins da Educação Nacional: Art. 3º: XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida).

Desta maneira, há certa expectativa, de que um dia, o idoso seja efetivamente incluído na legislação educacional, considerando e respeitadas as especificidades de aprendizagem deste segmento etário.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB 11/2000), o idoso é incluído na modalidade EJA⁶, considerado como adulto, porém não são especificadas as peculiaridades desta população, bem como a adaptação de metodologias e materiais, atendendo as necessidades de aprendizagem deste grupo etário.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei 13.005/14, marca um retrocesso, pois o idoso não é citado, nem mesmo incluído nas metas e estratégias relacionadas à EJA.

Já, nas legislações referenciais ao idoso, as prescrições relativas à educação são relevantes. Na Política Nacional do Idoso, no Artigo 4º são apresentadas as suas Diretrizes e dentre elas pode-se destacar “VII - estabelecimento de mecanismos que favoreçam a divulgação de informações de caráter educativo sobre os aspectos biopsicossociais do envelhecimento”.

6. Tanto a crítica à formação hierárquica da sociedade brasileira, quanto a inclusão do conjunto dos brasileiros vítimas de uma história excludente estão por se completar em nosso país. A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobre maneira a qualidade de vida de jovens e de adultos, estes últimos incluindo também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas. No século que se avizinha, e que está sendo chamado de “o século do conhecimento”, mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. Adulto é o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso. Este parecer compreende os idosos como uma faixa etária sob a noção de adulto. Sobre o idoso, cf. art. 203, I e 229 da Constituição Federal. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2000, p.11).

Além das informações sobre o processo de envelhecimento, a referida lei aponta em seu Artigo 8º, parágrafo único, que os ministérios (saúde, educação, trabalho, previdência social, cultura, esporte e lazer) devem elaborar em sua proposta orçamentária, financiamento de programas nacionais compatíveis com a política nacional do idoso.

No que diz respeito especificamente ao processo educativo, é indicado no Capítulo IV (Das Ações Governamentais), no Artigo 10 (competências dos órgãos e entidades públicos), Parágrafo III:

III - na área de educação:

- a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do 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 (BRASIL, 1994).

O Estatuto do Idoso, Lei 10.741/03, também apresenta o direito à educação. Destaca em seu Artigo 3º, que dentre outros direitos fundamentais, a educação deve ser assegurada ao idoso com prioridade, pela família, comunidade, sociedade e Poder Público. Também, neste mesmo artigo, reforça a criação de mecanismos para a divulgação de informações sobre o processo de envelhecimento (como prescrito na Política Nacional do Idoso).

Além disso, o Estatuto apresenta no Capítulo V, prescrições específicas à educação, também contemplando a cultura, o esporte e o lazer. Nos Artigos 20 e 25, embora com muitas semelhanças à Lei 8842/94, a educação tem um importante destaque.

Art. 20. O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

§ 2º Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Art. 25. O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual.

Além das legislações nacionais, o direito à educação é previsto nas políticas internacionais, como no Plano de Viena e no Plano de Madri (resultados das Assembleias Mundiais sobre o Envelhecimento, 1982 e 2002, respectivamente).

No Plano de Viena, o processo educativo é considerado a partir de sua ação permanente, contribuindo para adaptação do indivíduo ao contexto das evoluções da sociedade. Neste plano, dentre as várias recomendações para a educação do idoso, aponta-se para a necessidade de um ensino que seja compatível ao idoso, respeitando seu ritmo e estimulando aprendizagens, a autossuficiência e a responsabilidade. O plano também aponta para a necessidade de uma educação para que toda sociedade entenda o processo de envelhecimento, além de respeitar e aceitar a população idosa (ONU, 1982).

O Plano de Madri apresenta educação como indispensável para uma vida digna, inclusive para o idoso. O plano aponta que muitas pessoas chegam à velhice com baixa escolaridade e uma pequena noção de leitura e escrita. A educação deve fazer parte da vida de todas as pessoas da infância até a velhice, para que o idoso, possa gozar de seus direitos e ao mesmo tempo também tenha condições de reclamar por melhores condições. Aponta, ainda, que a formação continuada também deve se estender ao mercado de trabalho, para que o idoso possa se manter em atividade (ONU, 2002).

A educação para o idoso também é apontada nas Declarações de Jomtien (1990), Hamburgo (1997) e Dakar (2000). Todas estas declarações são provindas de Conferências Mundiais organizadas pela ONU e UNESCO. As Declarações de Jomtien e de Dakar (Declaração Mundial de Educação para Todos) consideram a educação como direito fundamental para todos, de todas as idades. Apontam para necessidade da universalização da educação e da melhoria de sua qualidade. A educação contribui para o desenvolvimento individual e coletivo, bem como para a redução das desigualdades (ONU, 1990, 2000).

A Declaração de Hamburgo é resultado da Conferência Internacional de

Educação de Adultos (CONFINTEA V), a qual recomenda que “[...] governos e parceiros sociais devem tomar as medidas necessárias para garantir o acesso, durante toda a vida dos indivíduos, às oportunidades de educação” (UNESCO, 1999, p. 22). Além disso, esta Declaração aponta que o direito à educação e a aprendizagem ao longo da vida é uma necessidade. Faz menção aos idosos, que representam uma expressiva população, tendo o mesmo direito do que o jovem à aprendizagem. Também salienta que o idoso pode contribuir muito para o desenvolvimento social e suas habilidades devem ser reconhecidas e utilizadas (UNESCO, 1999).

Neste sentido, a educação é um importante direito que precisa ser assegurado ao idoso. Entretanto, trata-se não de um idoso receptor, mas de um idoso que consegue perceber como está exposto aos riscos sociais e que precisa se posicionar para manutenção e aquisição de novos direitos. Neste sentido, a educação permanente exerce uma ação fundamental, ao propiciar ao indivíduo o conhecimento e o incentivo à conscientização, que propiciará ao idoso entender sua alienação e atuar para emancipar-se.

Neste sentido, além dos direitos fundamentais assegurados à população idosa, é imprescindível entender a relação entre o processo de envelhecimento, a velhice, o comportamento dos idosos e a sociedade, a partir das teorias sociológicas do envelhecimento.

3.2 Teorias sociológicas do envelhecimento

Sobre o envelhecimento e a velhice, há teorias que estudam o processo, identificando as suas características, necessidades e relações. Estas teorias são distribuídas em três grandes grupos, a saber: teorias biológicas, teorias sociológicas e teorias psicológicas.

As teorias biológicas estudam o processo de envelhecimento a partir das mudanças biológicas e físicas dos indivíduos. Já as teorias sociológicas discutem o envelhecimento e a velhice nos contextos social e cultural. As teorias psicológicas estudam as mudanças relativas ao indivíduo, no que diz respeito ao comportamento e ao desenvolvimento psicológico.

Embora tanto as teorias biológicas como as psicológicas sejam importantes para o entendimento da totalidade do ser idoso, serão discutidas aqui as teorias sociológicas, considerando as relações estabelecidas no decorrer deste trabalho.

Por meio das contribuições da Sociologia, o processo de envelhecimento foi estudado, com destaque às pesquisas feitas nos Estados Unidos e na Europa, desde as primeiras décadas do século passado. Tais ações possibilitaram a estruturação de inúmeras teorias sociais sobre o envelhecimento e a velhice. Entretanto, nenhuma delas esgota a discussão, sendo importante conhecer cada uma delas e suas influências.

Como muitas teorias foram sistematizadas ao longo do século XX, na década

de 1990 houve um processo de classificação destas teorias. Pode-se destacar o trabalho realizado por Bazo (1990), que organiza as teorias a partir do contexto europeu (teorias funcionalistas e marxistas – consenso e conflito) e Bengston, Burgess e Parrott (1997), que delimitam as teorias a partir do contexto estadunidense (nível micro, nível micro-macro e nível macro). A seguir, serão apresentadas as principais teorias sociológicas do envelhecimento:

- Teoria crítica em gerontologia

A teoria crítica está baseada nos teóricos da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Habermas, Husserl, Schultz), como também é influenciada por Marx (abordagem política-econômica) e Foucault (pós-estruturalismo). Tem duas dimensões, a estrutural e a humanística, que repercutem na gerontologia e refletem nas teorias da economia política e as feministas. Seus conceitos centrais são: poder, ação social e significados sociais (SIQUEIRA, 2001).

Esta teoria visa desenvolver a subjetividade e a dimensão interpretativa do processo de envelhecimento. Articula a práxis, objetivando ações para a mudança, como a formulação de políticas públicas. Promove ligas de estudo, com base na práxis, para desenvolvimento de conhecimentos emancipatórios. Aponta críticas sobre os conhecimentos, economia e cultura, para que seja possível conhecer a diversidade do processo de envelhecimento (SIQUEIRA, 2001).

- Teoria da atividade

Esta teoria foi desenvolvida por Havighurst em 1963, destacando a importância da atividade para as pessoas, pelo maior tempo possível, pois a falta de atividade leva à depressão, à tristeza e à apatia. Assim, para envelhecer com êxito é preciso ter ação (atividades físicas, mentais e sociais). A teoria aponta que a maioria das pessoas que envelhece realiza atividades e isto depende dos estilos de vida e os fatores sociais e econômicos (OLIVEIRA, 1998).

A partir desta perspectiva teórica, o conceito de si está relacionado com os papéis sociais que são desempenhados. Assim, como na velhice ocorre a perda de papéis sociais (aposentadoria, por exemplo), é fundamental realizar a substituição destes papéis sociais pelo desempenho de outras atividades (satisfatórias), o que possibilita a manutenção de um autoconceito positivo e da inserção social. Desta forma, a teoria da atividade é justificativa teórica para vários programas para idosos, pois as atividades sociais além de trazer benefícios e satisfação pessoal, possibilita que o idoso seja mais ativo e participativo (ODDONE, 2013).

Esta teoria aponta que a satisfação está na realização de atividades, mas não considera que com o envelhecimento existe um decréscimo nas atividades globais do

indivíduo, seja pela diminuição de seus papéis sociais (muitas vezes por imposição), problemas de saúde e afastamento de entes queridos (morte de amigos e familiares). Mas, ao mesmo tempo que estimula a formação de novos grupos sociais e de novas atitudes diante do futuro, não considera a situação das pessoas dependentes (física ou material), discriminadas ou marginalizadas (MONTORO, 2006).

Neste sentido, cabe o debate sobre a teoria da atividade, a qual fundamenta os princípios do envelhecimento ativo, pois não está definido qual é o paradigma de atividade que se deseja para a velhice, se é o que reforça a produtividade, no sentido capitalista ou a qual volta-se para o envelhecimento como um todo e tem na atividade um meio para o processo de conscientização.

- Teoria da continuidade

Esta teoria tem como precursores Atchley, Covey e Fox. De acordo com a mesma, as teorias da atividade e da desvinculação estão erradas, pois não consideram o processo biográfico do indivíduo, uma vez que a velhice é o prolongamento das etapas anteriores de vida. Desta forma, o idoso mantém os elementos da sua personalidade, adaptando às novas situações, os seus gostos e os seus hábitos (MONTORO, 2006). Ou seja, a adaptação à uma nova realidade é determinada pelo estilo de vida, hábitos e comportamentos, que se adquirem ao longo da vida (SERAFIM, 2007).

Esta teoria afirma que um idoso ativo é reflexo de uma pessoa que foi ativa durante toda a sua vida, que desenvolveu hábitos sociais e que consegue estar integrada. Já uma pessoa que mantivesse focada apenas no trabalho e não realizou outras atividades, dificilmente desenvolverá outros hábitos em sua velhice. Assim, a teoria invalida qualquer possibilidade de inovação ou criação na velhice, pois considera que o indivíduo está intimamente ligado aos comportamentos adquiridos em sua existência, o que não será fácil de superar na terceira idade (SERAFIM, 2007).

Outra crítica a esta teoria se dá pela impossibilidade de comprovação empírica, já que cada indivíduo terá seu modelo próprio (MONTORO, 2006).

- Teoria da desvinculação

A teoria da desvinculação ou do retraimento foi elaborada em 1961 por Cummings e Henry e representa a aplicação do funcionalismo no estudo sobre o processo de envelhecimento. De acordo com esta teoria, a interação entre o idoso e as demais pessoas da sociedade sofre um decréscimo inevitável. O próprio sujeito idoso procura meios para afastar-se dos seus contatos sociais, devido aos seus declínios biológico, psicológico e social, o que o faz participar menos da sociedade. Da mesma forma, também se reduz as suas possibilidades de participação. Como o

sujeito vai se afastando, ele se retrai (aspecto psicológico), diminuindo sua interação social (aspecto social), sofrendo a o processo de desvinculação (OLIVEIRA, 1998).

A desvinculação não se considera totalmente negativa, pois alguns indivíduos podem se sentir satisfeitos ao reduzir sua participação social e ter mais tempo para suas atividades familiares, cuidando de sua vida interior, até mesmo alterando seu rol de atividades (para aquelas que consiga realizar sem dificuldade) e refletindo sobre os papéis sociais que pretende assumir (MONTORO, 2006).

Montoro (2006) explica que pode haver uma vinculação por compensação, ou seja, o idoso deixa as suas atividades laborais e tem tempo para se dedicar a outras atividades de seu interesse. Mas, não a desvinculação não pode ser total, somente em casos isolados por problemas físicos, econômicos ou ausência de parentes e amigos.

Esta teoria sofre muitas críticas, pois a mesma aponta que a desvinculação em algumas situações pode ser positiva para o idoso, desconsiderando que o próprio envelhecimento já é alvo de marginalização e preconceitos.

De acordo com Adatto (1989, p. 329 *apud* MONTORO, 2006, p. 4), as críticas à teoria da desvinculação estão organizadas em três áreas:

La crítica práctica, teórica y empírica. La crítica práctica consiste en que, creyendo en esta teoría, uno se inclina a adoptar una política de segregación o de indiferencia hacia los viejos, y a considerar que la vejez no tiene valor.

La crítica teórica supone que la teoría del desapego no es un sistema axiomático en el sentido científico, sino, en el mejor de los casos, una prototeoría.

La crítica empírica, tal vez la más seria, es que la evidencia en la que se apoya no es cierta.

Assim, esta teoria não considera como as condições culturais, sociais, políticas, econômicas interferem na velhice e no envelhecimento, bem como as características individuais que representam especificidades ao processo de envelhecimento de cada idoso.

- Teoria da economia política do envelhecimento

A presente teoria aponta que o *status* e os recursos dos idosos estão diretamente relacionados com seu estrato social. Neste sentido, os fatores sociais e econômicos são determinantes. A terceira idade não pode ser considerada apenas pelo fator individual, pois enquanto problemática surge na própria sociedade, na mesma medida em que a influencia (SERAFIM, 2007).

Como produto social, a velhice é considerada pelo capitalismo um problema, que incide diretamente no seu funcionamento, pois reflete em prejuízos econômicos (aposentadorias, pensões, cuidados médicos, entre outros). Desta forma, ao fazer menção à velhice, a tônica posta é da estigmatização e da marginalização, em que

o idoso é símbolo de algo pejorativo. Diante deste contexto, o idoso precisa ser contemplado por políticas públicas, que garantam a sua sobrevivência (SERAFIM, 2007; SIQUEIRA, 2001).

Entretanto, esta mesma teoria tem uma crítica à inadequação das propostas liberais, considerando que a velhice não é um ônus social, como apregoado em muitos discursos políticos e culturais. As novas perspectivas teóricas sobre o envelhecimento impulsionam a implantação de políticas públicas que contemplem a integralidade do sujeito idoso, considerando a chegada à terceira idade como conquista e não como problema. Logo, as políticas precisam estar voltadas para a inclusão e integração (SIQUEIRA, 2001).

A esta teoria é indicada críticas, uma vez que considera apenas o fator macro, generalizando as questões de pobreza e desprestígio do idoso. Trata da estrutura social, mas desconsidera os ambientes micros em que o idoso está inserido. Não considera os estudos culturais que apontam diferentes abordagens sobre a dependência econômica (SIQUEIRA, 2001).

Apesar das críticas, esta teoria, aliada às demais teorias críticas (conflito) possibilitam um olhar diferenciado sobre o idoso e a velhice, em que seja possível avançar nas reflexões e ações concretas a partir das políticas.

- Teoria da estratificação etária

Uma teoria que considera que a sociedade está organizada em estratos etários, os quais possuem diferentes papéis sociais e expectativas. Cada estrato ou geração tem sujeitos que se identificam por compartilharem papéis sociais semelhantes, ao mesmo tempo em que a similaridade entre suas aspirações e expectativas. Como fazem parte da mesma geração, vivenciam os mesmos acontecimentos históricos no mesmo momento de suas vidas (OLIVEIRA, 1998).

Essa teoria desenvolvida por Riley na década de 1970, aponta que cada geração tem um processo de envelhecimento, considerando as mudanças que a sociedade enfrenta. Da mesma forma, possui características próprias, que afetam atitudes e comportamentos (SIQUEIRA, 2001).

Embora haja a identificação por estrato etário, a teoria defende que haja a interação contínua entre as diferentes faixas etárias, pois a estrutura social influencia no processo de envelhecimento, seja pelo confronto de papéis sociais ou com as interações intergeracionais. Neste contexto, de amplas relações, ocorrem mudanças sociais relativas à economia, à cultura, à política e à ciência, o que reflete diretamente na relação das pessoas com a idade (OLIVEIRA, 1998).

O processo de envelhecimento, embora individual é reflexo da relação da estratificação etária. Assim, envelhecer não é sinônimo de passividade com o tempo, mas um processo em que o indivíduo sofre com as relações macro (sociedade) e micro (pessoas). Diante da sua complexidade, tem dificuldades para conseguir

suas comprovações. Recebe críticas, pois desconsidera as desigualdades sociais e dentro de cada estrato etário (OLIVEIRA, 1998).

- Teoria da modernização

A teoria da modernização data do ano de 1972, revisada em 1974. Tem como seus precursores Cowgill e Holmes. Esta teoria apresenta a relação entre modernização e status social do idoso (papeis sociais). Ou seja, quanto maior a modernização (processo de industrialização), menor é a influência e o status do idoso (SIQUEIRA, 2001).

A presente teoria aponta que modernização interfere diretamente na atuação dos idosos, pois seus elementos centrais se distanciam da realidade do segmento da terceira idade. A aplicação da tecnologia científica nos processos produtivos faz com que os conhecimentos e as habilidades dos mais velhos se tornem obsoletos, o que dificulta sua adaptação ao processo produtivo devido à rapidez das evoluções, levando a perda de papeis sociais (aposentadoria, desprestígio, desatualização) (SIQUEIRA, 2001).

Outro processo de destaque é a urbanização que modifica a estrutura das famílias e leva os descendentes aos grandes centros, distanciando-se de sua família, o que repercute na anulação ou enfraquecimento deste papel social do idoso. O processo de educação intensiva aliado ao rápido acesso às informações, coloca o jovem em situação vantajosa em relação ao idoso, pois tem mais condições de preparar e adaptar-se às mudanças, o que faz aumentar o distanciamento intergeracional (SIQUEIRA, 2001).

A teoria também aponta que as tecnologias na área combateram a mortalidade infantil e propiciaram melhor qualidade de vida aos sujeitos e longevidade. Desta forma, ocorre uma disputa pelo mercado de trabalho, entre jovens e idosos, que repercute de forma negativa para terceira idade, pois o mercado de trabalho é mais próximo do mais jovem, o que faz com que o idoso sofra com o declínio de seu status.

Esta teoria apresenta um caráter meramente econômico, o que tonifica as críticas sobre ela, uma vez que desconsidera as questões relativas ao conflito social e a exploração. Não realiza crítica sobre o avanço tecnológico e a relaciona diretamente com a modernização. Salienta o aspecto negativo da velhice e enfatiza a perda de papeis sociais, desconsiderando qualquer característica individual (OLIVEIRA, 1998).

- Teoria da subcultura

Esta teoria foi formulada por Rose em 1965 e considera que a idade é uma forma de subcultura, ou seja, as características que são comuns aos idosos permitem que um grupo social seja formado, a parte da sociedade. Considera-

se que os componentes deste grupo compartilham as mesmas regras, valores e comportamentos (MONTORO, 2006; SERAFIM, 2007).

Enquanto grupo subcultural, os idosos conseguem manter a sua identidade e a sua autoestima, pois estão em convivência e se comparam com pessoas muito semelhantes (questões físicas, sociais, familiares, econômicas). Se a comparação é feita com outros segmentos etários, ocorre o processo negativo. Embora com críticas (microsocial, idade não é determinante universal, questões sociais não evidenciadas), como o processo de associação entre idosos e criações de grupos de convivência está em evidência, esta teoria tem tido importante representatividade (MONTORO, 2006).

- Teoria da troca

A teoria da troca, ou da troca social, foi desenvolvida em 1930 por Homans e Blau, na qual se estabelece que os sujeitos realizam trocas sociais em sua interação na sociedade. Estas trocas são definidas de acordo com o interesse individual, sempre focadas em relações que estabeleçam questões positivas. Desta forma, os formuladores apontam que os idosos têm muita dificuldade neste processo, pois não conseguem estabelecer muitas trocas sociais (baixo nível de escolaridade, afastamento do mercado de trabalho, problemas de saúde e financeiros, entre outros), principalmente com a população mais jovem, que tem mais elementos a oferecer (SIQUEIRA, 2001).

Esta teoria ainda apresenta princípios que permeiam as trocas sociais. Como a norma de reciprocidade, que aponta o equilíbrio social pela ação recíproca entre os pares (ajuda mútua); norma de justiça distributiva, que busca a equitatividade entre ganhos e custos; norma da beneficência, estabelece o processo de auxílio aos idosos, para que recebam o que necessitam, mas em contrapartida, o segmento vai gradativamente perdendo seu poder, chegando ao estado de obediência (SIQUEIRA, 2001).

A teoria da troca recebeu inúmeras críticas, pois dava ênfase à perspectiva econômica e racional, desconsiderando as relações interpessoais motivadas por outras ordens (relação familiar, amizade). Trata-se de uma relação mecanicista, que se volta para lógica custo-benefício, ignorando o significado das trocas sociais. Apesar das críticas, esta teoria contribuiu para formulação de políticas e subsídio teórico para outros autores (SIQUEIRA, 2001).

- Teoria do colapso de competência

Esta teoria foi formulada por Bengston e Kuypers em 1973 e explica que os idosos já suscetíveis à vulnerabilidade, pela perda de papéis sociais ao longo de sua vida, ao experimentar situações em que a saúde debilitada o leva para uma

situação de dependência, seja familiar ou profissional, vivencia um colapso de suas competências e habilidades, considerando-se doente ou incapaz de continuar realizando as suas atividades. Como a situação pode ser cíclica, o idoso pode sofrer maior vulnerabilidade, sofrendo em relação às questões sociais e psicológicas (SIQUEIRA, 2001).

Mas, apesar do ciclo espiralado de colapso, os autores afirmam que este processo pode ser revertido por meio de ações de apoio, com reforços positivos, favorecendo o fortalecimento individual e o senso de competência. Esta ação é chamada de terapia de reconstrução social. A teoria mostra a importância da articulação com a família e os cuidadores, bem como a conscientização destes, para que o senso de desamparo do idoso seja reduzido (SIQUEIRA, 2011).

- Teoria do conflito

A teoria do conflito objetiva pontuar que os idosos possuem uma situação de desvantagem em relação aos problemas de trabalho e aposentadoria. Considera a sociedade enquanto espaço de conflitos e desigualdades, baseando-se nos pressupostos teóricos de Marx (meios de produção, economia). Aponta que os idosos vivenciam um processo de exploração, pois são marginalizados pela sociedade capitalista. Pelo trabalho que realizam, recebem baixos salários (alienação pelo trabalho) (OLIVEIRA, 1998).

Esta teoria, embora aborde apenas as questões relativas ao trabalho, aponta aspectos sociais importantes para entendimento da situação social do idoso e os seus problemas sociais. Revela que quando o indivíduo se conscientiza da sua marginalização gerada pelo trabalho, tem condições de reivindicar direitos. Mas, por sua abordagem centrar-se apenas nas questões relativas ao trabalho, recebe críticas, pois desconsidera outros fatores que levam à estigmatização do segmento da terceira idade, como a cultura, critérios de idade e economia (OLIVEIRA, 1998).

- Teoria do construcionismo social

Tal teoria volta-se para a análise do comportamento individual dentro da estrutura social, trata-se de uma teoria de análise microssocial. Está fundamentada em Weber, mas com influências da fenomenologia, do interacionismo simbólico e da etnografia. Tem como conceitos centrais: significado social, relações sociais no envelhecimento, atitudes frente envelhecimento (e a idade) e os eventos da vida (SIQUEIRA, 2001).

Voltada ao processo individual, busca entender o processo de envelhecimento do sujeito, que se dá por meio de relações com as definições sociais pré-estabelecidas. Analisa o envelhecimento a partir das suas características (situação, constituição), destacando conceitos que se desvelam no discurso. Pontua as mudanças que

ocorrem na realidade social do envelhecimento, influenciada pelo tempo e que alteram papéis sociais e condicionantes de vida (maturidade traz mudanças ao indivíduo). Diante de tais características de análise, a teoria sofre críticas pela falta de vinculação ao plano macroestrutural (SIQUEIRA, 2001).

- Teoria do descompromisso

Esta teoria de Cumming e Henry aponta que o idoso, a partir do momento em que abandona a vida ativa, torna-se livre das expectativas da sociedade e será substituído por outras pessoas mais jovens e que poderão desenvolver atividades. Esse abandono, embora inevitável, é considerado como vantajoso para a sociedade, pois o abandono da vida ativa do idoso possibilita o acesso de outros, preservando-se a aposentadoria. Por outro lado, há a redução de contatos e perda da carreira profissional, considerada como característica desta etapa de vida. O indivíduo passa a ter uma vida sem compromissos, o que vai acarretando ao declínio físico e mental na terceira idade.

- Teoria do interacionismo simbólico

Esta teoria explica que o indivíduo tem a capacidade de escolher o seu comportamento, pois é um ser pensante e criativo. Assim, o comportamento humano é dirigido por meio de símbolos estabelecidos pelo compartilhamento, comunicação e manipulação entre as pessoas, que interagem entre si (OLIVEIRA, 1998).

A partir desta teórica, realiza-se a explicação do significado subjetivo das experiências sociais e como a realidade vai se construindo entre os indivíduos, a partir das percepções, acontecimentos, variações e o papel da cultura na constituição do significado do símbolo. Esta teoria consegue realizar análises de pequenos contextos, traçando significados sobre a subjetividade das experiências sociais e como se dá a construção social da realidade pelos indivíduos. Diante desta perspectiva micro e por não estabelecer relações com as estruturas sociais (macro), esta teoria recebe críticas (OLIVEIRA, 1998).

- Teorias feministas

Dado o fato que ainda não há um processo de aprofundamento sobre as questões femininas de velhice e o distanciamento entre as teorias clássicas da sociologia, ainda estão reunidas as proposições e as teorias feministas sobre o envelhecimento. Embora haja tais limitações, estas teorias destacam-se por trazerem junto à discussão do envelhecimento as questões de gênero e diversidade. Estas teorias surgem a partir da década de 1970 (SIQUEIRA, 2001).

Estas perspectivas teóricas salientam a não inclusão da discussão de gênero sobre o processo de envelhecimento, que é diferente para homens e mulheres. Também destaca que como o gênero é um organizador da vida social, não deve ser desconsiderado, inclusive no envelhecimento. Diante da perspectiva que apresentam, possuem uma perspectiva microssocial, que considera a identidade e as redes sociais do processo de envelhecimento (família, cuidadores). Numa perspectiva macrossocial, discute as relações de poder e as instituições sociais, e também a estratificação por gênero (ligação indivíduo – estrutura social). Conseguem trazer à discussão a questão da discriminação e os preconceitos de gênero (SIQUEIRA, 2001).

Entretanto, estas teorias recebem algumas críticas, dentre as quais se pode destacar seu caráter de pouco aprofundamento, pautado em sistema de valores. Reconhecem a feminilização da velhice, mas desconsideram o envelhecimento masculino (SIQUEIRA, 2001).

Conhecer as diferentes teorias sobre o envelhecimento permite aproximar-se da totalidade deste processo complexo, considerando os condicionantes micro e macrossociais, que influem diretamente na vida do idoso, bem como nas atividades que irá realizar, as relações que irá estabelecer com o trabalho, com os conhecimentos, com a cultura, com os demais sujeitos e com a sociedade.

Na figura a seguir, é possível visualizar as diferentes teorias apresentadas ao longo do texto, conforme sua referência sociológica (consenso e conflito).

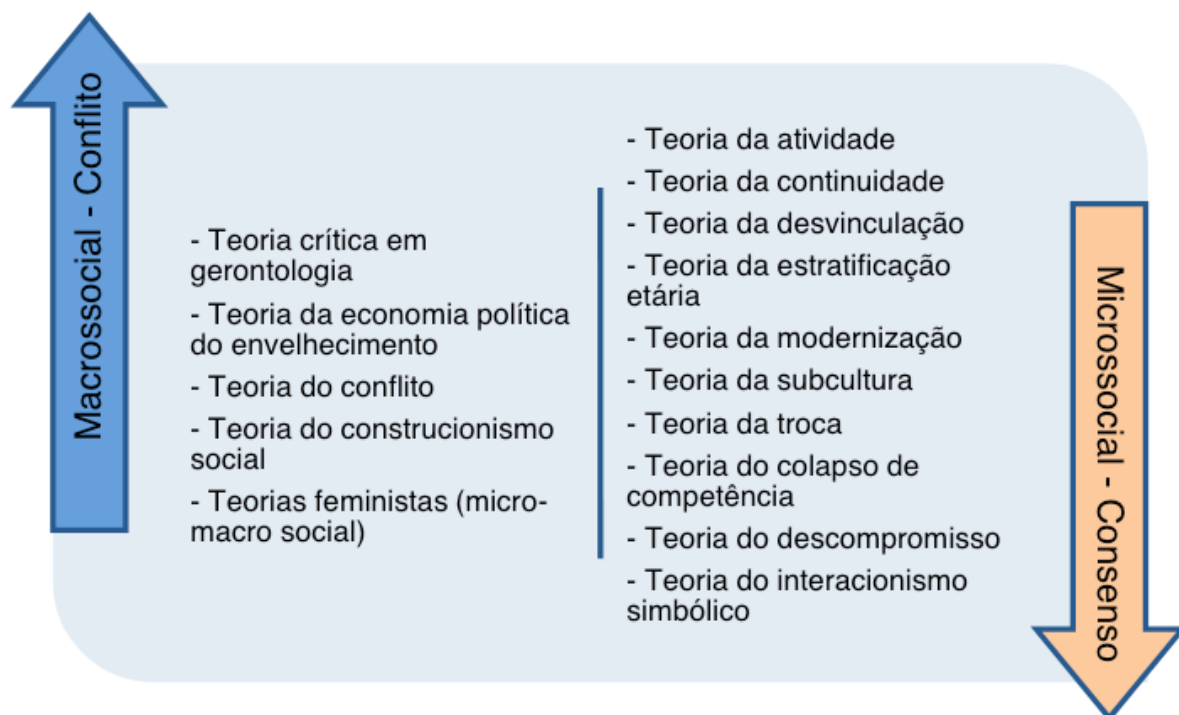


FIGURA 8: Teorias sociológicas do envelhecimento.

Fonte: As autoras.

Conhecer as teorias do envelhecimento aliado às reflexões sobre a inserção social do idoso, nas suas relações políticas, econômicas, culturais e educacionais, possibilita entender como as ações voltadas para este segmento precisam estar organizadas, permitindo não somente a concretização de políticas públicas, mas também a formação de um sujeito integral, que tem consciência da sua alienação e que vislumbra a sua emancipação (ao menos política).

Neste sentido, as ações voltadas para o segmento etário da terceira idade são importantes, uma vez que possibilitam além da integração do idoso, uma melhor compreensão sobre o processo de envelhecimento. Dentre as ações, destacam-se as educacionais, baseadas nos princípios da educação permanente, que não estão pautadas apenas em atendimento ao tempo livre do idoso, mas que procuram promover mudanças significativas ao idoso, para que este torne-se mais consciente do seu processo de envelhecimento e entenda que este não é um limitador de expectativas e atividades.

3.3 Universidades Abertas para a Terceira Idade: ação educacional para o idoso

As Universidades Abertas para a Terceira Idade (UATI) enquanto ação extensionista⁷ representam um importante meio de atuação das universidades em relação às questões da velhice e do envelhecimento, possibilitando a interação direta com o idoso, que é o sujeito deste processo.

Embora não sejam a única ação extensionista de trabalho com o idoso, pois nas instituições de ensino superior existem outras atividades que tem como público alvo a terceira idade, as UATI são muito representativas, pois ao longo dos anos adquiriram um importante reconhecimento social ao desenvolverem diferentes atividades, contemplando o envelhecimento nos seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

De acordo com Yuni e Urbano (2015), enquanto ações universitárias, as UATI são ao mesmo tempo fruto e geradoras de pesquisas, formação e capacitação de recursos humanos especializados no campo da gerontologia e no desenvolvimento da gerontologia educacional. Contribuem para a ressignificação do processo de envelhecer, promovendo junto à comunidade representações positivas sobre a velhice, considerando-a como um momento do desenvolvimento humano,

7. A extensão universitária é uma via de mão dupla, na qual a universidade, por meio de sua responsabilidade social, cumpre seu papel extensionista, levando à comunidade os produtos do ensino e da pesquisa. Já a comunidade, em contrapartida, devolve à universidade suas experiências, conhecimentos e cultura, num constante diálogo entre o contexto universitário e comunitário. Toda ação extensionista deve ser considerada num movimento horizontal, articulada ao ensino e à pesquisa, resultando num processo qualitativo de ações que objetivam contribuir significativamente para o desenvolvimento da comunidade, nos mais diversos âmbitos. Logo, a extensão é práxis, a qual promove a relação entre os conhecimentos acadêmicos e populares, na interlocução entre universidade e comunidade. As ações extensionista emergem a partir de questões sociais, havendo a necessidade de buscar alternativas para a transformação da realidade de diferentes sujeitos. Para que isso seja possível, cabe a aproximação da academia com a comunidade, a fim de promover a relação entre o saber teórico e científico com o saber popular e a cultura, tendo como finalidade melhorar a qualidade de vida das pessoas, no sentido amplo (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2015, p. 22).

possibilitando novos desdobramentos das capacidades pessoais.

Neste sentido, as UATI surgem no Brasil tanto para responder ao processo de envelhecimento evidenciado no país, quanto para acompanhar as perspectivas internacionais, em que as universidades estavam atuando não apenas em atividades de ensino, mas voltando seu olhar para a extensão e para a pesquisa.

3.3.1 Histórico

De acordo com Cachioni (1999), as primeiras iniciativas de trabalho com o idoso no Brasil são da década de 1960, em que o SESC (São Paulo) promoveu Grupos de Convivência, com uma programação voltada para atendimento ao tempo livre, baseada nos programas de lazer. Havia atividades culturais, de recreação, educacionais e de assistência.

Este período também é marcado pela ação da sociedade civil em prol da discussão sobre velhice e envelhecimento. Nesta mesma década, em 1968, pela ação do Movimento pela Velhice (MOVE), foi criada no Rio de Janeiro a Associação Brasileira de Gerontologia (FILIZZOLA, 1972).

Ainda em 1968, o MOVE continuou realizando suas ações sobre o envelhecimento, encaminhando ao Conselho Federal de Educação (hoje denominado Conselho Nacional de Educação) um ofício para que a gerontologia fosse incluída no currículo universitário. Esta recomendação ainda se limitava a inclusão da gerontologia nos cursos de medicina, entretanto destacava a necessidade de discussões não apenas das questões biológicas e médicas, mas também sobre a sociologia do envelhecimento. No ano seguinte, a Universidade Federal do Rio de Janeiro criou um curso de extensão sobre temas de geriatria (FILIZZOLA, 1972).

Na década de 1970, surgem as Escolas Abertas para a Terceira Idade (SESC), voltadas a um público idoso escolarizado, com objetivos de informar sobre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais do envelhecimento, bem como oferecer cursos de preparação para aposentadoria. Estas escolas também ofereciam atividades físicas, artísticas e passeios. Esta organização das atividades nos princípios de lazer e recreação ainda acontecem e estimulam as ações de grupos de terceira idade, desvinculados das instituições educacionais (CACHIONI, 1999).

Diante da realidade do envelhecimento populacional e incentivadas pelas iniciativas europeias, as universidades brasileiras começaram a planejar e a realizar primeiras atividades para o idoso e para pesquisadores da área na década de 1980.

Com base no chamado modelo francês, que faz referência à primeira Universidade da Terceira Idade (Universidade de Toulouse/França), criada por Pierre Vellas, que objetivava atender população idosa, sem restrições, oferecendo diferentes cursos nas áreas das artes, das atividades físicas e das atividades intelectuais, a fim de ocupar o tempo livre. Devido ao sucesso do programa, a Universidade da Terceira Idade rapidamente se expandiu por outras universidades em cidades francesas e por

outros países europeus. Além da expansão destes programas, houve a ampliação de pesquisas sobre a qualidade de vida dos idosos e a atividades específicas para o segmento (CACHIONI, 1999).

A Universidade da Terceira Idade é um termo universal que, em 1972, teve origem em Toulouse, na França, correspondendo a curso de extensão universitária e de atualização cultural, voltado para um segmento específico da população, numa perspectiva de educação continuada. Do ponto de vista epistemológico, apresenta contribuição interdisciplinar, tendo-se várias ciências e disciplinas dirigidas para projeto comum, tornando acessível o universo do saber à população idosa. Por isso, as Universidades da Terceira Idade deveriam estar necessariamente atreladas a uma Instituição de Ensino Superior, pois este é o lugar de investigação, de sistematização e de transmissão do conhecimento (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 120).

O modelo francês foi se ajustando conforme a expansão das Universidades da Terceira Idade, pois em seu fundamento original era baseado no modelo universitário Francês. Mas, considerando a heterogeneidade proveniente da sua amplitude, passou a atender uma grande quantidade de pessoas (aposentados, donas de casas, desempregados, entre outros). Este modelo prevê cursos com diferentes conteúdos, formato e metodologia, incluindo aulas e cursos abertos, acesso às atividades universitárias como cursos, grupos de estudos, oficinas, viagens e programas de saúde (CACHIONI, 1999).

O modelo francês atingiu uma grande repercussão e nos anos de 1980 chegou ao Brasil, incentivando as universidades a realizarem atividades com o idoso.

Além do modelo francês, em Cambridge/Inglaterra, no ano de 1981, foi criado outro modelo de Universidade da Terceira Idade, modificando o primeiro modelo, ficando conhecido como modelo inglês. Este modelo previa que os idosos poderiam atuar tanto na condição de alunos como de professores nos programas, pois tinham uma vasta experiência de vida e de trabalho, podendo ensinar os demais. Baseado no princípio da autoajuda, este modelo apontava que os alunos idosos eram beneficiados pelo contato com os outros idosos em diferentes situações. O modelo inglês ainda reforçava seu baixo custo, pela ausência de necessidade de pagamento de professores e sua ampla flexibilidade de horários, currículos, métodos e lugares (CACHIONI, 1999).

O modelo inglês também incentivou as universidades brasileiras, embora as primeiras iniciativas no Brasil tenham sido baseadas no modelo francês e nos princípios da educação permanente.

De acordo com Cachioni (1999), no ano de 1982, a Universidade Federal de Santa Catarina criou o Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI). Esta foi a primeira atividade de atendimento ao idoso, pesquisa e de formação profissional numa universidade brasileira.

No ano de 1988, foi criada a Universidade sem Fronteiras na Universidade Federal do Ceará, com o intuito de desenvolvimento de ações extensionistas, dentre as quais havia a criação de grupos de pessoas idosas, com cursos para estes

grupos. Também foram propostas formações por meio de cursos e seminários sobre o envelhecimento.

Na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, foi criado o Núcleo de Atenção do Idoso (NAI) em 1990, o qual estava no Hospital Universitário Pedro Ernesto e atendia questões de saúde e envelhecimento. Com a criação da Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI) no ano de 1993, o NAI saiu do hospital e passou a integrá-la.

Também em 1990, foi criada a Universidade da Terceira Idade na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Este programa foi o precursor desta ação extensionista no Brasil, a qual se expandiu rapidamente por toda década de 1990, estando presente em instituições de ensino superior de todo país.

Em 1991, foi criado o Centro Regional de Estudos e Atividades para Terceira Idade (CREATI), na Universidade de Passo Fundo/RS. No mesmo ano, a Universidade de Caxias do Sul/RS criou o programa Universidade da Terceira Idade. Também em 1991, foi criada a Faculdade da Terceira Idade de São José dos Campos/SP.

No ano de 1992, na Universidade Metodista de São Paulo foi criada a Universidade da Terceira Idade. Também em 1992 foram criadas: Universidade Aberta à Terceira Idade na Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO; Universidade Aberta para a Terceira Idade na Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR; Universidade Aberta à Terceira Idade na Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, Campus Piedade.

No ano seguinte, na Universidade de São Paulo, foi criada a Universidade Aberta à Terceira Idade.

No decorrer da década de 1990 outras instituições de ensino superior foram sendo motivadas pelas experiências iniciais das ações extensionistas para idosos que estavam sendo executadas, fazendo com que as Universidades Abertas para a Terceira Idade fossem se disseminando pelo país. Este processo ganhou mais força com o incentivo legal dado pelo Estatuto do Idoso que prescreve a criação das Universidades Abertas, ampliando significativamente a oferta destas atividades, tanto em instituições de ensino superior públicas como privadas, em todos os estados brasileiros.

3.3.2 Características das UATI

As UATI no Brasil, embora tenham grande influência do modelo francês e possam apresentar algumas características no modelo inglês se organizam a partir da realidade em que estão inseridas, o que lhes confere um caráter de semelhança entre os programas, mas com particularidades específicas.

Estas especificidades vão além da nomenclatura e siglas (Universidade da Terceira Idade, Universidade Aberta para a Terceira Idade, Universidade Aberta para Maturidade, entre outros). Há diferenças no que diz respeito à organização curricular,

disciplinas/módulos, oferta ou não de oficinas, atividades de cunho artístico/cultural, quantidade de alunos, tempo de duração, entre outros.

Estas atividades extensionistas também se diferenciam quanto à sua modalidade, pois no país podem-se encontrar projetos, cursos e programas. Toda esta diversidade é resultado das diferentes concepções sobre velhice e envelhecimento nas universidades, como também a área em que a ação extensionista está vinculada (saúde, educação, psicologia, educação física, ciências sociais), além da falta de uma política específica que dê subsídios para a estruturação e o funcionamento das UATI.

Apesar das diferenças, estas ações extensionistas tem objetivos comuns. Sobre estes objetivos, Cachioni (2003, p. 45) afirma que podem-se destacar:

- Dominar o meio social, histórico, econômico, político, cultural e tecnológico, tendo em conta as novas circunstâncias da sociedade que os rodeia. Os idosos necessitam conhecer e compreender um mundo em constante transformação.
- Desenvolver a capacidade de aprendizagem dos idosos, oferecendo recursos tecnológicos para que eles possam utilizar suas habilidades cognitivas e, assim, fortalecer e criar novas redes e contatos sociais.
- Satisfazer suas preocupações de ordem moral, estética e cultural.

As UATI assumem a partir de seu caráter educacional, uma atuação junto ao público idoso, não apenas objetivando a realização de atividades para ocupação de tempo livre, mas visam o desenvolvimento deste indivíduo, que ao ser instrumentado com conhecimentos, terá condições de entender o seu processo de envelhecimento e ocupar-se com atividades que lhe permitam relacionar sua vida (âmbito individual) com a sociedade em que está inserido (âmbito micro).

Desta forma, a educação desenvolvida por meio de atividades nas UATI pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do idoso. Como explicam Neri e Cachioni (1999, p. 124):

1. A educação pode ajudar os adultos maduros e idoso a ter mais autoconfiança e independência, reduzindo a necessidade de recursos públicos e privados.
2. A educação é primordial na capacitação dos idosos, ao lidarem com os inumeráveis problemas práticos e psicológicos em um mundo complexo, fragmentado e em mudanças.
3. A educação para e pelo idoso intensifica sua atuação e contribuição para a sociedade.
4. A possibilidade de aumentar o autoconhecimento, compreender-se melhor e comunicar as próprias experiências às outras gerações favorece o equilíbrio, as perspectivas pessoais e de mundo, qualidades valiosas em um mundo em mudança.
5. A educação é crucial para muitos idoso motivados para a aprendizagem e a comunicação.

6. Contribui para a diminuição da dependência da população idosa e beneficia seu bem-estar físico e psicológico, o que resultava vantajoso para as famílias e a sociedade, para a Previdência Social e para o sistema de saúde.

Em seu sentido educativo, as UATI realizam uma ação pedagógica para que o idoso tenha possibilidade de conhecer quais são as suas capacidades, desenvolvendo novas habilidades para constituir-se enquanto sujeito. Promove oportunidades ao idoso, para que consiga enfrentar os preconceitos socialmente construídos sobre a velhice. Estas ações contribuem não apenas para a melhoria da qualidade de vida, mas também para uma maior inserção social. Assim, a educação cumpre mais do que um caráter de transmissão de conhecimentos, visa atender as demandas deste segmento etário (CACHIONI, 2015).

Diante de seu caráter universitário, as UATI mantem sua cientificidade ao organizar seu currículo, ao definir o perfil do aluno e os professores que irão trabalhar, principalmente buscando vincular às atividades profissionais com os quais estejam envolvidos na universidade. Enfatiza-se uma transmissão de conteúdos com qualidade e com conhecimentos aprofundados. Além disso, articula-se às práticas com os idosos e às pesquisas universitárias, visando desenvolver processos investigativos (YUNI; URBANO, 2015).

Neste sentido, o processo educativo desenvolvido pelas UATI nas universidades vem ao encontro de uma perspectiva de educação emancipatória, entendendo que o idoso é sujeito de preconceitos, discriminação, marginalização, além de ser rotulado por inúmeros estereótipos negativos, que lhe confere socialmente incapacidades, não comprovadas cientificamente (OLIVEIRA, 1999). Diante desta perspectiva emancipatória, o idoso é colocado no centro do processo educativo, para que por meio dos mais variados conhecimentos possa perceber-se inicialmente enquanto sujeito não incapaz e posteriormente enquanto membro da sociedade, que estabelece relações com os outros, com a política, a cultura, a economia e com a própria educação.

As UATI fundamentam suas ações por meio da educação permanente, visando uma maior conscientização do idoso, como também a melhoria de qualidade de vida, inserção social e participação ativa, negação aos estereótipos negativos de velhice, desenvolvimento de atividades em diferentes áreas do conhecimento e relação intergeracional. A partir deste princípio, entende-se que da mesma forma que o sujeito tem capacidade de aprender em todas as fases de sua vida, terá plenas condições de ensinar aquilo que sabe, tanto para seus pares quanto para os mais jovens (OLIVEIRA, 1999; OLIVEIRA; OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2012).

Essa possibilidade educativa desenvolvida nas UATI ocorre por meio da educação não-formal, que confere menor rigidez e maior flexibilidade às atividades que são desenvolvidas, mas sem perder os objetivos voltados à aprendizagem e à emancipação do idoso.

Como explicam Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2011, p. 15)

Os Cursos e Projetos oferecidos para a pessoa idosa não devem assumir uma conotação meramente assistencialista ou de lazer porque de certa maneira não deixam de ser uma forma sutil de marginalizar e alienar essa clientela da sociedade. Deve ser privilegiada a aprendizagem, por um lado se confrontando com o rompimento do preconceito de que a pessoa idosa tem menor capacidade de aprendizagem e por outro lado, fazendo emergir a aprendizagem com sabor de conquista, de vitória, elevando a autoestima e imagem do idoso, além de aguçar o sentido de utilidade, aprimorando a capacidade crítica, a liberdade de expressão e participação desse segmento da população.

Ao se considerar a amplitude dos objetivos e das ações das UATI, pode-se considerar que estas ações extensionistas tem 3 caracteres fundamentais: educacional, social e político.

1. *Caráter educacional:* pautado nos princípios da educação permanente e desenvolve-se por meio da educação não-formal. Atua para que o idoso adquira diferentes conhecimentos e que além da atualização, possa conhecer e entender quais são seus direitos e atinja uma maior conscientização sobre si e sobre participação na sociedade. Também contribui para que o idoso amplie seus conhecimentos nas áreas de interesse, amplie seu aparato cultural, realize atividades de aprofundamento, cursos de capacitação ou grupos de estudos. Este caráter também se volta para o protagonismo do idoso no processo educativo, para que não se mantenha na condição de receptivo de informações ou conhecimentos, mas que possa também atuar realizando estudos, leituras e pesquisas. Reforça a incoerência do estereótipo da incapacidade de aprender, pois o idoso pode apresentar um ritmo diferenciado de estudo ou interesses diferentes, mas não é incapaz de participar do processo de aprendizagem. Neste sentido, apontam-se os esforços para a qualificação de professores para atuarem com os alunos idosos, bem como o desenvolvimento de materiais e metodologias adequadas.
2. *Caráter social:* as UATI cumprem seu caráter social ao contribuírem para que o idoso além de conhecer os seus direitos, atue para que estes sejam concretizados por meio de políticas públicas ou ações governamentais. Neste sentido, aliado ao caráter educacional, a questão social contribui para retirar o idoso do isolamento criado por meio da atuação de mecanismos sociais e ideológicos, que conferem ao idoso a condição de peso social e de incapacidade para o trabalho, lazer, cultura, economia, relações pessoais e sociais. Neste sentido, as ações extensionistas contribuem para que o idoso se conscientize da sua condição de alienação e juntamente com os meios oferecidos, coloque-se na busca pela emancipação. Assim, por meio deste caráter visa-se que o idoso melhore a sua qualidade de vida, participe e integre a sociedade, amplie seu convívio social, adquira novos papéis sociais, mantenha relações intergeracionais na família e fora dela e também tenha o sentimento de valorização e de resgate da sua dignidade.
3. *Caráter político:* além de atender ao preceito legal, prescrito no Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03 – Art. 25: O Poder Público apoiará criação das UATI [...]), estas ações extensionistas podem ser consideradas como políticas públicas orientadas para o interesse público tanto do segmento idoso como da população em geral, que reclama por melhores condições para o processo de envelhecimento. Não pode ser considerada como uma política assistencialista ou compensatória, pois seus objetivos não se limitam ao

atendimento das fragilidades do idoso, mas ao contrário, para superação da visão liberal de envelhecimento (peso social). Enquanto política, a UATI pode assumir sua conotação de política social, enquanto forma de humanização e reconhecimento da natureza humana e social do idoso e do processo de envelhecimento. A partir disso, seu caráter político volta-se para atuar junto ao idoso como possibilidade de conscientização e posteriormente de emancipação política, superando todas as formas de alienação.

Apesar do trato generalizado apresentado nesta discussão, sem considerar as especificidades de cada UATI, pode-se afirmar que estas experiências extensionistas e educacionais apresentam limitações, seja pela quantidade de alunos que atendem, pelas atividades que são oferecidas aos idosos, pelo reconhecimento institucional (ou não), pela aceitação ou resistência da população idosa, pelas dificuldades postas pelo próprio sistema capitalista e pela falta de financiamento público pela sua execução (muitas UATI precisam se autogerir). Mas, apesar das dificuldades e limitações enfrentadas, pelos processos contraditórios, pois como afirma Marx “somos contraditórios”, estas ações buscam a potencialidade da população idosa nos contextos social, político, econômico, cultural e educacional.

Como explica Lirio Castro (2015, p. 136),

[...] sólo la continua tensión entre los logros y los retos a resolver es lo que nos permitirá seguir avanzando en el reconocimiento y mejora de la calidad de los programas así como en el rigor alcanzado en su fundamentación y la teorización sobre sus tópicos a través de la investigación (LIRIO CASTRO, 2015, p. 136)

As referidas atividades para a população idosa não podem basear-se apenas na ação intuitiva, mas pautar-se no reconhecimento do idoso a que estão atendendo, realizando o diagnóstico das características da população atendida, pois uma UATI de uma universidade de uma grande capital terá um perfil diferenciado de uma ação de uma pequena cidade, da mesma forma que as questões de gênero, classe social, etnias precisam estar evidentes na proposição e execução da ação extensionista.

Neste sentido, conhecer as UATI possibilita entender quem são os idosos que as frequentam e porque decidiram ingressar nesta atividade extensionista. Permite entender qual é a sua organização e seus fundamentos, bem como enquanto processo educativo contribui para o processo de emancipação política do sujeito idoso.

3.4 Universidades Abertas para a Terceira Idade no Paraná

Acompanhando a tendência brasileira, muitas instituições públicas de ensino superior do Paraná começaram a desenvolver ações extensionistas para o idoso, algumas na década de 1990 e outras a partir dos anos 2000. Dentre tais ações, destaca-se a criação das Universidades Abertas para a Terceira Idade.

Atualmente, no Estado do Paraná, há seis instituições públicas que oferecem à comunidade a ação extensionista Universidade Aberta para a Terceira Idade (ou

nomenclatura afim).

- Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG): Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) – início das atividades em 1992.
- Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Paranaguá): Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) – início das atividades em 1999.
- Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/Guarapuava): Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI); (UNICENTRO/Irati): Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) – início das atividades: 1998 em Irati; 2000 em Guarapuava.
- Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE): Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) - início das atividades em: Toledo (2000), Foz do Iguaçu (2008), Marechal Cândido Rondon (2011), Cascavel (2011) e Francisco Beltrão (2011).
- Universidade Estadual de Maringá (UEM): Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) - início das atividades em 2010.
- Universidade Federal do Paraná (UFPR): Universidade Aberta da Maturidade (UAM) - início das atividades em 2012.

Além destas UATI, é importante destacar que na Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) foi criada em 1994, mas teve suas atividades suspensas em 2012, devido à aposentadoria da coordenadora (à época). Uma nova coordenação foi definida, mas não há registro de que as atividades foram retomadas. No Relatório dos Projetos de Extensão Cadastrados da UEL, consta que o programa de extensão está ativo, entretanto o último relatório data de 11 de julho de 2013. Desta forma, não se pode afirmar se a UNATI/UEL retornará ou não às suas atividades.

Na UNESPAR/Campus União da Vitória no ano de 1992 foi criada a Faculdade Aberta para a Terceira Idade (FATI) e em 1998 foi criada a Associação da Faculdade Aberta para a Terceira Idade (AFATI). Durante um longo período, a FATI desenvolveu suas atividades, com encontros semanais, tendo como atividades palestras das mais diversas áreas, aulas, passeios e cursos, com apoio dos professores da universidade. Havia uma coordenação ligada ao Departamento de Educação. A AFATI também realizava encontros semanais, voltada às atividades de lazer e trabalho filantrópico e tinha como coordenadora uma professora aposentada da universidade (FAFIUV, s/d).

Atualmente, com a aposentadoria da coordenadora da FATI houve um distanciamento das atividades inicialmente previstas para o programa, mantendo-se somente as atividades da AFATI, que utilizam semanalmente uma sala do campus de União da Vitória para realizar as suas reuniões. O grupo da terceira idade tem apoio de uma técnica administrativa, mas não está vinculado ao Colegiado de Pedagogia ou qualquer instância administrativa da universidade, de acordo com a

coordenadora deste colegiado (Franciele Clara Peloso, em entrevista). As atividades do grupo estão voltadas ao lazer, recreação e passeios. Não há informações sobre a retomada das atividades da FATI e de uma possível coordenação, caracterizando-a novamente como programa de extensão.

Há também um projeto desenvolvido pela UNESPAR de Campo Mourão, a Universidade da Terceira Idade, que iniciou as suas atividades em 2014. Irá atender pessoas com 55 anos ou mais e objetiva estimular uma vida ativa e uma longevidade digna, com valorização da experiência e das histórias de vida (SETI, 2013).

Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, há vários projetos de extensão voltados para o público idoso, com princípios educacionais. Entretanto, nenhum se configura enquanto Universidade Aberta para a Terceira Idade. No Campus de Curitiba, há o projeto “Terceira Idade Independente”, com programa de exercícios físicos e atende idosos da comunidade. No Campus de Londrina, ocorrem dois projetos de extensão: “Vivenciando a Inclusão Digital” e “Alfabetização Digital e Internet na Terceira Idade”, sobre questões de tecnologia e informática, atendendo idosos da comunidade. No Campus Medianeira é desenvolvido o projeto de extensão “Vitalidade”, que alia a informática com questões ambientais, de sustentabilidade e estímulo ao desenvolvimento do idoso (físico, psicológico, emocional e espiritual). No Campus de Cornélio Procopio é desenvolvido um projeto de teatro para a terceira idade (UTFPR, s/d).

A seguir serão apresentadas, de acordo com a ordem cronológica de criação, as ações educacionais para o idoso das IES públicas paranaenses.

3.4.1 Universidade Aberta para a Terceira Idade na UEPG

A UATI⁸ da Universidade Estadual de Ponta Grossa foi criada em 1992, sendo a primeira Universidade Aberta do Paraná e uma das primeiras do Brasil. Em pouco tempo foi institucionalizada (1997), lhe conferindo o caráter de ininterrupta e sistemática. Quando foi criada consistia em um projeto de extensão, mas devido à sua expansão e reconhecimento da comunidade universitária e pontagrossense, passou a ser um programa de extensão no ano de 2012 (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2015).

Enquanto programa extensionista, a UATI/UEPG é composta pelos cursos Universidade Aberta para a Terceira Idade e Universidade Continuada para a Terceira Idade (UCTI). Há também projetos (Jornal da UATI, Contador de Histórias, Patrimônio Histórico e Cultural) e disciplinas distribuídas em 4 eixos articuladores, a saber: educação, cultura e arte; saúde, nutrição e qualidade de vida; educação física, esporte e lazer; direito, empoderamento e cidadania.

O programa UATI tem os seguintes objetivos:

_____ - proporcionar uma melhor qualidade de vida para a pessoa idosa, tornando-a

8. Maiores informações estão disponibilizadas em: www.uepg.br/uati ou www.facebook.com/uatiuepg

mais ativa, alegre, participativa e integrada à sociedade;

- possibilitar a aquisição de conhecimentos e informações em diferentes áreas apoiada na educação permanente;

- possibilitar a elevação da autoestima das pessoas idosas;

- ampliar o convívio social das pessoas idosas;

- possibilitar o desenvolvimento de potencialidades intelectuais, habilidades e competências pela pessoa idosa;

- valorizar a pessoa idosa proporcionando sua atualização cultural e aquisição de conhecimentos nos aspectos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, biopsicológicos, gerontológicos e integração social;

- respeitar e valorizar experiências de vida e profissional, especialmente dos aposentados e donas de casa, contribuindo efetivamente como monitores nas ações comunitárias;

- favorecer a implantação de leis para a pessoa idosa, na Região dos Campos Gerais, particularmente na cidade de Ponta Grossa;

- desenvolver a função universitária de ensino, pesquisa e extensão, voltada à atenção e à promoção humana, na fase do envelhecimento (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2011, p. 21).

O curso UATI tem carga horária de 240 horas e duração de 3 semestres letivos, acompanhando o calendário acadêmico da UEPG. Anualmente, são disponibilizadas 80 vagas e a matrícula ocorre no início do ano letivo. O critério para ingresso é ser alfabetizado e ter 60 anos ou mais (são reservadas 10% das vagas para pessoas entre 50 e 59 anos).

No curso UATI, o aluno durante os dois primeiros semestres, tem aula teórica obrigatória (segunda-feira à tarde) e pode optar por mais duas disciplinas eletivas. As aulas teóricas são sobre temas voltados às áreas da Saúde, Educação, Cultura, Tecnologia, Gerontologia, Psicologia, Direito, Educação Ambiental, entre outros. Estas aulas são ministradas por professores da UEPG (ativos e aposentados) e por profissionais, como médicos, dentistas, nutricionistas e advogados. A cada semana um novo tema é trabalhado.

No último semestre, os alunos têm como disciplina obrigatória o Estágio de Inserção Comunitária, no qual realizam projetos e vivências em escolas, hospitais, casas de apoio, centros de convivência, entre outros. A turma é acompanhada por uma professora específica da disciplina.

Além desta disciplina obrigatória, o aluno idoso tem a possibilidade de escolher 2 disciplinas, dentre as 20 oferecidas e distribuídas entre os dias de semana, pela manhã ou à tarde. Tratam-se de disciplinas de caráter optativo.

Tais disciplinas optativas, juntamente com as obrigatórias, estão distribuídas em 4 eixos de ação. São eles: Educação, cultura e arte; Educação Física, esporte e

lazer; Direito, empoderamento e cidadania; Saúde, nutrição e qualidade de vida.

São as disciplinas optativas: Alongamento e relaxamento, Artesanato, Atividade esportiva, Caminhada, Contador de histórias, Dança circular, Dança de salão, Espanhol, Francês, Hidroginástica, Informática, Inglês, Line Dance, Natação, Pilates de solo, Pintura em tela, Seresta, Tai chi chuan, Teatro e Yoga.

Após a conclusão do curso, há a solenidade de formatura, em que os alunos recebem um certificado de atualização. Mas, para que os idosos possam permanecer no programa, em 1994 foi criada a Universidade Continuada para a Terceira Idade.

Todo aluno concluinte do curso UATI pode ingressar no curso UCTI. Neste segundo curso, o aluno não irá frequentar as aulas obrigatórias, participando das eletivas e podendo eleger quais irá cursar (quantidade livre, de acordo com o horário e a disponibilidade do aluno).

Além das disciplinas obrigatórias e eletivas, os idosos podem participar dos projetos, bem como de outras atividades, como viagens e passeios culturais, palestras, apresentações artísticas, festas e confraternizações organizadas pela coordenação e pelo Grêmio da Universidade Aberta para a Terceira Idade (GUATI), que tem sua diretoria composta por alunos dos cursos UATI e UCTI.

Atualmente, há 700 idosos matriculados e frequentando o programa UATI, número que cresce anualmente. Já foram matriculados no programa mais de 1600 idosos da comunidade (Ponta Grossa e região). Em 2020, o programa terá a XXIX Turma e comemorará os 29 anos de atividade ininterrupta.

O programa não recebe recursos e desta forma precisa se autogerir. Para sua manutenção é cobrada uma taxa de mensalidade. Os valores pagos pelos alunos possibilitam o pagamento do salário dos professores e manutenção do programa (material de consumo, material didático, promoção de eventos, passeios e viagens, entre outros).

3.4.2 Universidade Aberta à Terceira Idade na UNESPAR

A UNATI na Unespar de Paranaguá iniciou as suas atividades no ano de 1999. Trata-se de um projeto de extensão ininterrupto. De acordo com o Relatório Anual de Atividades Acadêmicas (UNESPAR, 2015), a UNATI com 16 anos de atuação, tem 135 integrantes e prevê a Inserção Universitária do Idoso, cumprindo o que estabelecem os Artigos 20 e 25 do Estatuto do Idoso.

O projeto é multidisciplinar e tem por objetivos: desenvolver um trabalho voltado ao processo de valorização humana e social; resgatar a cidadania da terceira idade com atividades físicas, culturais e inserção acadêmica; promover a qualidade de vida do idoso (UNESPAR, 2014; LONA, 2014).

No projeto, o aluno idoso pode participar do Curso Universidade Aberta à Terceira Idade, com duração de um ano e meio. Participará das disciplinas de Dança, Música, Teatro, Literatura, Yoga, Tai chi chuan, Folclore, Informática e Atualização de

conhecimentos. No final do curso, o aluno recebe seu certificado (LONA, 2014).

Após conclusão do curso, o aluno pode ingressar na Universidade Continuada, que lhe possibilita cursar até três disciplinas nos cursos de graduação por ano, sem a necessidade de ingresso por meio de vestibular. Esta possibilidade permite a relação intergeracional, além da integração com o universo acadêmico e a aquisição de novos conhecimentos nas mais diversas áreas. Além disso, o aluno da Universidade Continuada também pode participar das outras atividades propostas pelo projeto UNATI (UNESPAR, 2014).

A matrícula para a UNATI ocorre anualmente, tendo como critério de ingresso ter 55 anos ou mais e ser alfabetizado. Atualmente há 135 alunos matriculados no projeto. Não há mensalidades na UNATI (UNESPAR, 2014).

Para atuar no projeto, além da coordenação, há professores e funcionários da UNESPAR/Paranaguá, alunos bolsistas da graduação e profissionais de diversas áreas (UNESPAR, 2014).

Além das atividades previstas no projeto, há um grupo de alunos que atua em ações ligadas às entidades assistenciais. Há também participação de alunos no Conselho Municipal da Pessoa Idosa de Paranaguá. Na UNATI há também grupos de dança e música, que realizam apresentações culturais em atividades da universidade, em congressos e outros espaços. Na UNATI da UNESPAR também há o Grêmio (GUATI), responsável pelas confraternizações e atividades de lazer. Na UNATI há também a organização de passeios e viagens culturais (UNESPAR, 2014).

3.4.3 Universidade Aberta à Terceira Idade na UNICENTRO

Na UNICENTRO há dois projetos de extensão para o idoso. A Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) no Campus Irati e a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) no Campus Guarapuava.

A UATI⁹ de Irati iniciou as suas atividades no ano de 1998 como um evento de extensão. No ano de 2002 tornou-se projeto de extensão e em 2007 transformou-se num programa de extensão (permanente). É a atividade de extensão mais antiga do Campus Irati da UNICENTRO (MARTINS, 2013).

A UATI tem como objetivos promover a interação e do bem-estar psicológico, físico e social dos idosos; possibilitar a inclusão do idoso, junto aos seus pares e com a comunidade acadêmica; elevar a autoestima e a qualidade de vida, por meio da troca de experiências e informações. O programa é organizado em atividades semanais, que ocorre por meio de oficinas desenvolvidas por docentes e acadêmicos (bolsistas ou não) da UNICENTRO e profissionais convidados. Os idosos podem semanalmente eleger em qual oficina irão participar. Além das oficinas também são realizadas atividades e passeios fora da universidade e eventos na própria instituição (MARTINS, 2013; UATI,s/d).

9. Para conhecer mais sobre a UATI/UNICENTRO de Irati: <http://www.unicentro.br/uati/memorias.htm>

Há várias oficinas ofertadas, em diversas áreas como: atividades físicas, artesanato, música, teatro, dança, inclusão digital, psicologia, turismo, espanhol e questões cotidianas. Estas atividades acontecem nas terças-feiras e quintas-feiras nos períodos matutino e vespertino. Algumas oficinas são ofertadas durante todo ano letivo, outras em períodos mais curtos.

A UATI realiza matrículas anuais e atende cerca de 50 pessoas por ano, de Irati e região. O critério de ingresso é ter 55 anos ou mais (DALPIAZ; MARTINS, 2010).

Além das oficinas, os alunos da UATI participam de atividades festivas organizadas no decorrer do ano letivo. Também ocorrem eventos anualmente, como a Festa Junina, Comemoração ao Dia do Idoso e Olimpíadas da Terceira Idade. Estas comemorações e eventos visam a valorização e visibilidade do idoso na comunidade, divulgação das atividades realizadas no programa, relação intergeracional e encontro entre grupos de terceira idade da região. Há também a organização de passeios e viagens culturais, como também sessões de cinema no cinema da cidade (UATI/ UNICENTRO, s/d).

Em 2011 foi criada a Associação dos Participantes e Parceiros da UATI da UNICENTRO/Campus Irati (APPUATI). Essa associação foi criada para apoiar e promover projetos voltados aos idosos e demais pessoas ligadas à UATI, como também atuar junto à comunidade. Podem participar da associação quaisquer pessoas e entidades interessadas nas suas atividades e objetivos (UATI, s/d).

Embora na mesma instituição, a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) do Campus Santa Cruz em Guarapuava apresenta algumas diferenças em relação à UATI/Irati.

No ano de 1998, em Guarapuava iniciou um projeto de extensão com cursos, palestras, encontros e eventos voltados ao idoso. Devido ao interesse e participação dos idosos e da motivação dos professores, no ano de 2000 foi estruturado o Programa de Extensão Permanente Universidade Aberta à Terceira Idade (VARGAS, 2011).

O programa tem por objetivos: promover a interação entre acadêmicos da graduação e alunos da UNATI¹⁰; estimular a troca de saberes (experiência dos idosos e os conhecimentos científicos da universidade); incentivar a proatividade do idoso; promover a emancipação cidadã dos idosos, com atividades acadêmicas que superem o lazer.

As matrículas ocorrem anualmente, para pessoas com 55 anos ou mais. Para manutenção do programa, os alunos pagam taxa de matrícula e mensalidades (R\$25,00 e R\$ 25,00, respectivamente).

No início de suas atividades, a UNATI era organizada em seis módulos, distribuídos em 240 horas e em três fases (3 semestres letivos). Na primeira fase estavam os módulos referentes aos aspectos históricos, psicossociais e biológicos

10. Para saber mais sobre a UNATI, acesse: <http://www.unicentro.br/terceiridade/unati.asp>

do envelhecimento e atividades optativas. A segunda fase era composta por questões relativas aos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais do idoso e atividades optativas. Na terceira fase, os alunos participavam no Estágio de Atividades de Inserção Comunitária (obrigatório). Ao final dos módulos, os alunos participavam da formatura e recebiam certificados de conclusão de curso, de acordo com critérios de frequência e aproveitamento (VARGAS, 2011).

No ano de 2004 o programa chega à uma nova coordenação e passa a ser estruturado em quatro eixos: Economia e Planejamento; Arte e Comunicação; Ciências da Natureza; Cultura, Ética e Cidadania. As atividades voltam-se para questões físicas e cognitivas do idoso, além das atividades sociais, recreativas e culturais. Há também o desenvolvimento de projetos de extensão. Nestas atividades atuam professores da UNICENTRO, professores da comunidade, acadêmicos bolsistas e voluntários (VARGAS, 2011).

Dentre as atividades oferecidas atualmente aos alunos, podem-se destacar: Fisioterapia aquática, Canto Coral, Informática, Espanhol, Tai chi chuan, Esportes de quadra e salão, Dança-terapia, História e outras linguagens, Curso de Neurobiótica, Fisioterapia, Kumihino (Dando o nó). Além destas disciplinas, também são ofertadas oficinas de artesanato ou de temas provenientes dos cursos de graduação. Há palestras sobre o envelhecimento e a velhice com profissionais de diversas áreas, como médicos, psicólogos, pedagogos, gerontólogos, entre outros (VARGAS, 2011).

Os alunos da UNATI também participam de outras atividades promovidas pela universidade, como a Feira Agroecológica. Nesta feira, os alunos participam com apresentações artísticas e são responsáveis por duas atividades: o Sebo Acadêmico (empréstimo de livros para a comunidade universitária e externa) e Delícias e Tortas (venda de tortas doces e salgadas).

Além das atividades em âmbito universitário, também ocorrem a participação em diversos eventos, com apresentações artísticas. Há viagens culturais, com objetivos pedagógicos, voltadas à participação em eventos ou para encerramento das oficinas propostas. Os alunos da UNATI também realizam visitas e apresentações em espaços sociais e educacionais. Além desta interação, há a participação efetiva da coordenação no Conselho Municipal dos Direitos do Idoso de Guarapuava, possibilitando a participação da UNATI nas discussões políticas sobre o idoso (VARGAS, 2011).

3.4.4 Universidade Aberta à Terceira Idade na UNIOESTE

A UNATI¹¹ é um programa de extensão permanente de caráter multidisciplinar. Tem seu início no Campus de Toledo, no ano de 2000. Em Foz do Iguaçu, o programa começa a ser executado em 2008. Marechal Cândido Rondon e Cascavel recebem o programa em 2011 e Francisco Beltrão ainda não tem a atividade.

11. Para conhecer mais sobre a UNATI/UNIOESTE, visite: <http://www1.unioeste.br/projetosextensao>

Trata-se de um programa unificado, pois em 2011 foi constituído o Colegiado de Gestão (COGE) e criado o regulamento geral. Desta forma, além do colegiado, a UNATI tem uma coordenação geral e coordenadores em cada campus. Com o COGE e o regulamento foi possível promover atividades para a população idosa em todas as extensões da UNIOESTE, de forma padronizada e autônoma (UNIOESTE, s/d).

A UNATI tem como objetivo geral criar espaços na Universidade de inserção da população adulta e/ou idosa para formação política, social, econômica e cultural para o desenvolvimento de suas potencialidades para que, tendo consciência de si e de sua cidadania, atue e interaja no contexto familiar e comunitário, promovendo a conquista de uma maior participação social e política na melhoria da sua condição de vida (UNIOESTE, s/d).

Embora a UNATI tenha diretrizes e objetivos comuns, há questões particulares em cada um dos subprogramas.

A UNATI/Toledo é aberta para pessoas entre 55 anos ou mais e se desenvolve a partir dos princípios da educação permanente, possibilitando ao idoso a aquisição de novos conhecimentos e atualização cultural (ODORIZZI, 2005).

Este subprograma tem como objetivos:

Criar espaços na universidade de inserção da população idosa para formação política, social, econômica e cultural para o desenvolvimento de suas potencialidades para que, tendo consciência de si e de sua cidadania, atuem e interajam no contexto em que vivem, promovendo a conquista de uma maior participação social e política na melhoria da sua qualidade de vida e; promover ações de inserção dos idosos em programas e projetos sociais no Município e Região e Estimular para que sejam multiplicadores de ações e informações na comunidade (ODORIZZI, 2005, p. 3).

A UNATI/Toledo realiza suas atividades por meio de módulos semestrais e oferece oficinas permanentes e temporárias. Além disso, também possibilita aos alunos idosos visitas técnicas, passeios, atividades intergeracionais e eventos artísticos e culturais, inclusive eventos para divulgação dos resultados das oficinas. Na UNATI também são desenvolvidas atividades de estudos no Grupo de Estudo e Pesquisa da UNATI (GEPU). Há também a solenidade de formatura para os alunos (ODORIZZI, 2003, 2005).

A UNATI realiza junto aos idosos um grupo de discussão sobre as palestras realizadas, buscando o envolvimento, interação com os colegas e maior assimilação sobre os temas trabalhados. Todos os alunos participam das atividades permanentes de Educação Física, uma vez por semana. E, antecedendo às demais oficinas, ocorre exercícios de alongamento (ODORIZZI, 2003).

Há oficinas permanentes: Educação Física, Cultura Inglesa, Reeducação Alimentar, Espanhol, Natação, Filosofia de Vida, Oração, Artes: Módulos – Poesia e Pintura, Memória e Informática. As oficinas temporárias ocorrem de acordo com as sugestões dos alunos, propostas da coordenação, de professores e de profissionais

da comunidade (ODORIZZI, 2008).

Para os alunos que são egressos de turmas do programa, são abertas vagas de monitoria, para que possam integrar as oficinas e contribuam para o desenvolvimento das atividades. Há um processo de estudo e preparação para que estes idosos atuem não somente na UNATI, mas sejam multiplicadores em outros projetos propostos em parceria com Secretarias do Município (Saúde, Educação). Estes monitores, além das atividades que realizam nos projetos externos, colaboram para organização dos eventos do programa, como eventos e exposições. Também participam de palestras, na confecção do Jornal da UNATI e pesquisas (ODORIZZI, 2008).

Na UNATI/Toledo atuam professores da universidade, acadêmicos e profissionais da comunidade. São responsáveis pelas oficinas e atuam junto aos idosos nos projetos de parcerias. Além destas atividades, também há festividades, produção de livros e participação de alunos do programa na Conferência Municipal da Pessoa Idosa (Toledo) (ODORIZZI, 2008).

A UNATI de Foz do Iguaçu iniciou as suas atividades em 2008, tendo como base a metodologia utilizada na UNATI/Toledo. É aberta para pessoas de 55 anos ou mais, oferecendo aulas expositivas e oficinas profissionalizantes nos períodos matutino e vespertino. O curso ofertado aos idosos tem duração de 2 anos e são ofertadas 40 vagas. Tem por objetivos promover à população de Foz do Iguaçu e da fronteira, estratégias pedagógicas voltadas à população idosa (NANTES, ARCOVERDE, CURY, 2011).

Neste subprograma há aulas e palestras presenciais, também são ofertadas oficinas (espanhol (básico e avançado), inglês, informática, atividades culturais, de lazer e recreativas) e atividades de extensão, nas mais diversas áreas do conhecimento, que possibilitam além da aprendizagem e da aquisição de novas informação, o convívio universitário. Após a conclusão do curso, há uma solenidade de entrega de certificados de conclusão (PROEX/UNIOESTE, 2014).

A UNATI já ofertou 4 turmas na cidade de Foz do Iguaçu e outras duas na cidade de Santa Terezinha de Itaipu, confirmando as parcerias que estabelece com a Itaipu e a Prefeitura de Foz do Iguaçu (Secretaria de Assistência Social).

Além das aulas e oficinas, na UNIOESTE os alunos matriculados na UNATI podem frequentar disciplinas de Graduação. No Edital Proex nº 24/2014 foram apresentadas as disciplinas que os idosos poderiam se matricular. Em toda universidade são 973 vagas, distribuídas em diversos cursos em todos os campus. Cada aluno pode frequentar até 4 disciplinas anuais ou até 544 horas durante seu curso, desde que tenha concluído o Ensino Médio. Após cursar a disciplina, o aluno recebe certificação via Proex. Para os alunos que não possuem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio é ofertado pela UNATI/Foz curso preparatório para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) ou podem participar do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

(CEEBJA) (ITAIPU, 2015).

Atuam nas disciplinas e atividades da UNATI/Foz professores e acadêmicos da universidade de diversas áreas de conhecimento.

A UNATI em Marechal Cândido Rondon foi efetivada em 2011, mas as atividades com o público idoso já eram desenvolvidas anteriormente. No ano de 2002 foi criado o Projeto “Coração de Ouro”, que promove atividades físicas para os idosos e ainda está em execução, com 25 alunos matriculados e oferecendo atividades de ginástica, lazer, recreação, passeios e confraternizações (PROEX/UNIOESTE, 2014).

O subprograma tem como objetivo possibilitar à população idosa de Marechal Cândido Rondon a oportunidade de ampliação do conhecimento e a elevação no nível cultural a partir do desenvolvimento de habilidades e competências pessoais, nas diversas dimensões humanas. São ofertadas disciplinas, cursos e palestras proferidas por professores da universidade e da comunidade. Além destas, há duas oficinas: informática e produção de memórias e histórias. Todas as atividades ocorrem no período da tarde. São ofertadas 40 vagas por turma e não há mensalidades. No final dos 2 anos de atividades e cursos, os alunos participam da formatura para entrega dos certificados (PRESENTE, 2011).

No Campus de Cascavel, a UNATI também iniciou as suas atividades no ano de 2011. Seguindo a mesma metodologia de trabalho dos outros campus, possibilita que professores, alunos e agentes universitários desenvolvam atividades sobre o processo de envelhecimento e valorização do idoso, atuando numa perspectiva de emancipação do idoso (PROEX/UNIOESTE, 2014).

A UNATI/Francisco Beltrão está em processo inicial, mas já existe um projeto que atende a população idosa neste campus. É o projeto “Promoção à saúde no envelhecimento humano”, que promove a avaliação médica e nutricional, testes de aptidão física e orientação nutricional. A implantação da UNATI irá possibilitar que os idosos participem de atividades nas áreas da saúde, lazer, esporte, cultura, conhecimentos gerais, envelhecimento e qualidade de vida (PROEX/UNIOESTE, 2014).

3.4.5 Universidade Aberta à Terceira Idade na UEM

Na Universidade Estadual de Maringá, a UNATI¹² foi implantada em 2010 como um órgão suplementar da Reitoria. Desta forma, adquiriu um espaço político e pedagógico na instituição. Os professores da UEM que ministram aulas na UNATI podem registrá-las em sua carga horária de ensino. Além disso, a ação tem autonomia, estabilidade e orçamento (TAAM; STIELTJES, 2011).

Cabe ao Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE) eleger a coordenação da UNATI, bem como aprovar as atividades que serão desenvolvidas,

12. Maiores informações estão disponíveis em: <http://www.unati.uem.br/>

aprovar orçamento, propor e aprovar mudanças, aprovar parcerias e convênios institucionais (TAAM; STIELTJES, 2011).

A UNATI oferece cursos aos seus alunos, em seis eixos temáticos: Arte e cultura; Processo e procedimentos comunicativos; Saúde física e mental; Meio físico e social; Direito e cidadania; Humanidades. Os cursos são oferecidos em quatro dias por semana, nos períodos matutino e vespertino. A carga horária de cada curso é variável (17h, 34h, 68h ou 102h). Os cursos são ministrados por professores da UEM, que também definem o número de vagas. A sexta-feira é reservada para outras atividades, como palestras, reuniões, entre outros. O aluno pode eleger até 4 cursos por semestre. Todas as atividades são gratuitas (TAAM; STIELTJES, 2011).

A UNATI oferece atualmente 400 vagas em seus cursos, sendo 300 em Maringá e 100 em Cianorte. Além dos cursos, os idosos também podem participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Semestralmente é apresentado o quadro de horários dos cursos que serão ofertados, bem como os professores responsáveis. Para matricular-se é necessário ter 60 anos ou mais e realizar sua inscrição na secretaria do órgão (UNATI/UEM, 2014).

O órgão também promove seminários e congressos abertos a toda comunidade, com objetivos de formação e discussão sobre o envelhecimento.

3.4.6 Universidade Aberta da Maturidade na UFPR

A UAM¹³ é um projeto de extensão, que iniciou as suas atividades no segundo semestre de 2012, atendendo alunos de 55 anos ou mais, que podem matricular-se anualmente. Tem como objetivo geral “contribuir para a promoção da qualidade de vida e do desenvolvimento cultural e social dos participantes envolvidos nas atividades” (UAM/UFPR, 2015, s/p).

Como objetivos específicos:

Promover a elevação da auto-estima; Oferecer oportunidade de atualização em assuntos de interesse das pessoas idosas; Promover a inclusão de pessoas idosas na comunidade acadêmica; Promover a ampliação da rede social de pessoas idosas; Sensibilizar a comunidade acadêmica para a temática “3ª idade” contribuindo para a formação acadêmica (currículos dos cursos de graduação e pesquisas); Fortalecer a dignidade e conscientizar os idosos envolvidos para o exercício da cidadania (UFPR, 2014, p. 2).

A UAM apresenta atividades educativas diversificadas, possibilitando o diálogo entre os alunos e a comunidade acadêmica. As atividades têm como temas centrais: Inclusão Digital, Direito do Idoso, Saúde do Idoso, Atividades Corporais, Meio Ambiente, Gerontologia, Arte e Cultura. As aulas ocorrem nas terças-feiras e quintas-feiras no período vespertino. São ministradas em diferentes espaços das UFPR (UAM/UFPR, 2015, s/p).

Para a primeira turma foram oferecidas 50 vagas, mas a quantidade de alunos

13. Para saber mais sobre a UAM, consulte: <http://www.uam.ufpr.br/>

varia de acordo com a demanda e nas outras turmas, houve ingresso de mais alunos. Não há taxa de inscrição ou de matrícula. Ao término das atividades de cada turma, há a solenidade de entrega de certificados (UFPR, 2012).

Atuam nas atividades do projeto de professores, funcionários e alunos (bolsistas ou não) de graduação e pós-graduação da universidade, os quais atuam na organização de cursos, oficinas e eventos.

Conhecer as diferentes experiências sobre as ações extensionistas para o idoso nas IES públicas paranaenses contribui para o entendimento do processo educacional voltado para o segmento e como este, pautado nos princípios da educação permanente, contribui para a emancipação do idoso.

No próximo capítulo será apresentada a metodologia que fundamenta a realização deste trabalho e os dados coletados nas ações educacionais para o idoso nas IES públicas paranaenses.

AÇÕES EDUCACIONAIS PARA O IDOSO: UNIVERSIDADES ABERTAS PARA A TERCEIRA IDADE E EMANCIPAÇÃO POLÍTICA

As Universidades Abertas para a Terceira Idade são importantes ações extensionistas universitárias, que além das prescrições dos Estatuto do Idoso e da Política Nacional do Idoso (criação das UATI), estabelecem a relação direta entre universidade e comunidade, não apenas no âmbito da pesquisa ou do ensino, mas partindo de uma demanda social, que é o envelhecimento em suas relações políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais.

As IES públicas paranaenses ao oferecer programas como as UATI trazem ao centro as discussões sobre o idoso, mas também possibilitam a inclusão destes em espaços universitários, por meio de ações educacionais, ressignificando suas práticas sociais e culturais. Este movimento proposto, contribui para o processo de conscientização do idoso ante os preconceitos e marginalizações a que é submetido.

Este capítulo está organizado em 2 seções, a saber: 1. Encaminhamento metodológico: que apresenta a metodologia utilizada para a realização da presente pesquisa. 2. Apresentação e análise de dados: nesta seção serão apresentados os dados coletados nas UATI públicas paranaenses, bem como a análise destes a partir do referencial teórico exposto.

4.1 Encaminhamento metodológico

O processo de envelhecimento e velhice não se limitam a questões particulares, como dados demográficos ou políticas públicas para o segmento. Trata-se de um fato consolidado, que não é privilégio de uma classe em detrimento da outra, mas é presente em toda população, de todos os países. O que diferencia o processo de envelhecimento é a possibilidade de vivenciar ou não a velhice, com os recursos que são disponíveis ou não, demarcados pelas diferenças de classe e das desigualdades sociais.

A presente investigação pressupõe uma relação entre o idoso, o processo educacional e a emancipação humana, considerando a inserção numa realidade política, econômica, cultural e social, bem como a historicidade que permeia tal realidade.

Neste sentido, para a realização do processo investigativo, considera-se o movimento e a transformação da realidade, que se dá ciclicamente na oscilação

entre ir e vir, os quais apontam e fortalecem-se a partir de uma análise dialética, captando as articulações entre o problema proposto, a fim de alcançar uma nova exterioridade, realizando a captação do objeto em toda sua totalidade e complexidade, considerando-o a partir do contexto histórico-social a que está inserido, bem como as conexões que estabelece com este contexto.

Logo, a realidade do idoso, neste contexto, refere-se a uma tese, que em constante movimento e em condições de contradição defronta-se com antíteses que afetam o seu estado inicial, nessa perspectiva, da relação de transformação acerca da tese e das antíteses desenvolve-se a síntese. Esta síntese não permanece estática, tornando-se uma nova tese, que irá defrontar-se novamente com outras antíteses e por meio de conflitos e enfrentamentos irá gerar novas sínteses, provocando o movimento, que se dá pela negação da negação, relativizando a verdade, o que traz ao idoso e seu meio, a condição dialética.

O movimento por sua vez, embora reflita a complexidade de um mundo que não para, não é sinônimo de continuidade, mas também de ruptura, o que possibilita a passagem da quantidade para a qualidade (SILVA JR., 2006).

Na percepção das coisas, cristaliza-se na consciência o que é universal, que é próprio destas coisas – isto se expressa sob a forma de um conceito geral que existe ao lado das imagens singulares. Quando se forma um conceito geral inicial, outros conceitos mais gerais são formados, refletindo propriedades de um grupo maior ainda de propriedade e logo os conceitos mais gerais (categorias) refletem as formas universais do ser. As categorias como imagens ideais que se formam no decorrer do desenvolvimento da consciência da realidade objetiva e que refletem os aspectos e os laços correspondentes das coisas materiais (CHEPTULIN, 2004).

A dialética trata da 'coisa em si'. Mas a 'coisa em si' não é uma coisa qualquer e, na verdade, não é nem mesmo uma coisa: a 'coisa em si', de que trata a filosofia, é o homem e o seu lugar no universo, ou (o que em outras palavras exprime a mesma coisa): a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo (KOSIK, 2011, p. 250).

Ao considerar estas relações, a investigação sobre o envelhecimento se dá num contexto dialético, o qual é permeado pela conjuntura histórica e material, que se sustenta pela prática social transformadora. Neste sentido, a dialética se configura pelo movimento por meio da materialidade histórica, na vida humana que acontece em sociedade. Logo, a dialética é um método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis social.

Para tanto, enquanto método torna-se fundamental a lógica da descoberta por meio dos fenômenos, que caracteriza um ponto mais simples, o empírico, até perpassar pela antítese (por meio das abstrações) e alcançar a síntese de múltiplas determinações, que é o concreto pensado. Como explica Marx (1978, p. 116),

O concreto é concreto porque é a síntese de várias determinações diferentes é unidade na diversidade. Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que

seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida da intuição e da representação.

O concreto não é reflexo daquilo que é imediato, mas é decorrência de mediações, o que permite uma compreensão mais aprofundada sobre o que há de essencial do objeto, para além do real aparente.

A presente investigação encontra amparo na dialética materialista, considerando que o envelhecimento está diretamente relacionado ao movimento, que avança do real aparente para a busca do real concreto, por meio da síntese. Segundo Konder (2012, p. 36), “A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada totalidade¹”.

O idoso, enquanto sujeito da sua própria história, num tempo e espaço delimitados, estabelece relações enquanto ser social, estando intrinsecamente relacionado ao contexto social e cultural, no qual, quando emancipado, age, interage e modifica a história. Desta forma, emergem os contextos contraditórios, nos quais a emancipação somente será possível com a superação da alienação, que não ocorrerá senão por meio de uma práxis transformadora (revolucionária).

A questão da velhice e do envelhecimento é estabelecida sem atender as suas bases materiais, no que se refere a sua existência. O envelhecimento, enquanto processo inerente ao ser humano, não pode ser homogeneizado, pois embora a velhice seja uma etapa de vida, cada indivíduo tem características próprias, que dependem de condicionantes sociais, históricos, econômicos e culturais.

A presente pesquisa se propõe a apreensão do fenômeno da velhice e da problemática apresentada em consonância com os contextos social, político, econômico e cultural. O conhecimento é totalizante e a atividade humana geralmente é um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. A visão de conjunto é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que se refere (KONDER, 2014).

Embora se compreenda que a velhice é produzida diferentemente em função das condições objetivas e subjetivas de existência, surgem como preponderantes as diferenças nessas experiências, as particularidades e as subjetividades. Diante disso, não se pode pensar num contexto de mudança, se não dialeticamente.

Neste sentido, a dialética que é fundada na história e na sociedade, enquanto metodologia desta investigação suscita quatro categorias fundamentais: totalidade, contradição, mediação e práxis.

[...] as categorias como totalidade, práxis, contradição e mediação são tomadas do método dialético a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento. Captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um

1. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (KOSIK, 2011, p. 44).

conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria mediação é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A práxis representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro (MASSON, 2012, p. 4-5).

Desta forma, o princípio da investigação dialética parte da totalidade concreta, indicando que por premissa, cada fenômeno pode ser analisado como uma parte do todo. O fenômeno social é um fato histórico, examinado num dado momento, desempenhando uma dupla função, definindo a si mesmo e definindo o todo. Ao mesmo tempo, o fenômeno pode ser ao mesmo tempo produto e produtor, e num dado tempo determinado ser revelador e decifrar-se, conferindo-se significado, mas também o ampliando. Logo, a mediação entre parte e todo aponta que os fatos isolados não existem, apenas são apresentados separados de forma artificial, pois somente no todo são concretos e adquirem verdade. Mas, um todo em que não são identificadas as partes e as suas mediações torna-se abstrato (KOSIK, 2011, p. 49).

Neste sentido, no livro “Miséria da filosofia”, Marx (1976) explica que o que constitui o movimento dialético é a coexistência de dois lados contraditórios, sua luta e sua fusão em uma nova categoria.

Para a efetivação de uma nova condição, pressupõe que a apreensão da totalidade, das contradições e das mediações, evidencia a necessidade da práxis. Ou seja, as práticas sociais que o idoso enfrenta somente podem transformar-se realmente por meio do movimento dialético da práxis. Evidenciado os processos de exclusão, marginalização, preconceitos, estereótipos e alienação, o idoso não está adequado ao padrão estabelecido hegemonicamente, e somente poderá vivenciar uma prática emancipadora, que o inclui socialmente, por meio de uma ação revolucionária, neste caso, a práxis revolucionária.

A práxis não se limita a prática, mas ao movimento transformador, que se dá dialeticamente entre o sujeito e meio social em que está inserido, bem como as relações que estabelece. Como explica Vázquez (1977, p. 245), a práxis é “[...] o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima dada”. Assim, a práxis não é limitada pelos aspectos materiais ou imateriais, mas envolve todos os campos em que o sujeito está inserido.

Nas “Teses sobre Feuerbach”, que se encontra no livro “A ideologia alemã”, Marx (2007) aponta na primeira tese² que o sujeito a partir de sua prática revela

2. O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [Gegenstand], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do objeto [Objekts] ou da contemplação; mas não como atividade sensível humana, como prática, não subjetivamente. Daí o lado ativo, em oposição ao materialismo, [ter sido] abstratamente desenvolvido pelo idealismo – que, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível,

mentalmente sua capacidade de síntese, mas que não ocorre naturalmente. A práxis não é manifestação, mas atividade revolucionária, que pressupõe a crítica prática.

A práxis tem em si uma ação previsível, a qual releva sua característica teleológica (tem fins: o que mudar e o que permanecer). E estabelece que o sujeito para alcançar a relação entre teoria e prática, ou seja, seu potencial concreto-pensado, deve opor-se à passividade. Neste sentido, desvela-se uma práxis científica, em que se revela a práxis política, realizada a partir do Estado. Entretanto, surge a necessidade de uma práxis social, na qual os sujeitos não agem sozinhos, mas em conjunto podem unir-se para alterar as relações política, econômica, social, cultural (VÁZQUEZ, 1977).

Neste sentido, a práxis não é uma ação individual, mas é coletiva e subjetiva, que emerge da historicidade das relações e aspirações sociais, que se constituem gradativamente a partir da atividade dos sujeitos.

Marx (2007), na segunda tese, aponta que

Tese II: a questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força; a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento - isolado da práxis - é puramente escolástica (MARX, 2007, p. 533).

Assim, a práxis supera a unilateralidade, avançando entre teoria e prática, num contexto histórico e social. Ou seja, a transformação não ocorre somente pela prática ou somente pela teoria, mas pela ação crítica da prática, fundamentada pela crítica teórica.

Em outra tese (VIII), Marx explica que “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (MARX, 2007, p. 534). Desta forma, a práxis fundamenta a atividade humana, mas como explica Vázquez (1977, p. 185) “Toda praxis é uma atividade, mas nem toda atividade é uma práxis”. Assim, o caráter de atividade prática somente alcança a práxis quando se coloca como movimento de transformação da realidade, numa relação dialética, que congrega a unidade e o movimento dos contrários.

O homem é dotado de consciência, para agir ele planeja e têm objetivos, antes de agir ele pensa, enquanto age ele continua pensando e refletindo, por conseguinte, gera um pensar criativo, possibilitando o progresso social (CHEPTULIN, 2004).

Na última tese sobre Feuerbach, Marx afirma que “Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 2007, p. 535). Dada esta tese, reforça-se que a interpretação filosófica não pode encerrar-se em si, mas torna-se fundamental a ação revolucionária. Isso não significa que a

como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis [sinnliche Objekte], efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento: mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva [gegenständliche Tätigkeit]. Razão pela qual ele enxerga, n'A essência do cristianismo, apenas o comportamento teórico como o autenticamente humano, enquanto a prática é apreendida e fixada apenas em sua forma de manifestação judaica, suja. Ele não entende, por isso, o significado da atividade “revolucionária”, “prático-crítica” (MARX, 2007, p. 533).

filosofia tem função de transformar o mundo, mas ela deve contribuir para o propósito da mudança da realidade, sendo fundamental levar em conta as mediações, (seus significados e relações), bem como as contradições e a totalidade.

As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Em tais unidades, a contradição é essencial: não é mero defeito do raciocínio. Num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar (KONDER, 2014, p. 47).

Assim, esta investigação, partindo da dialética, aponta que apesar dos avanços no campo científico, ainda existem muitas lacunas no que se refere à velhice, a educação e a emancipação deste grupo etário.

Por meio desta pesquisa, volta-se um olhar atento, para além da lógica, às problemáticas que circundam a situação do idoso, particularmente as questões educacionais específicas ao segmento nas IES públicas paranaenses, voltadas à emancipação política.

A partir do trabalho realizado, busca-se analisar dialeticamente, no contexto micro em relação direta com o fenômeno, a inserção do idoso num ambiente educacional específico, pautado em políticas públicas e relações históricas, materiais, econômica e culturais, o qual possibilita a formação de um sujeito, que tenha condições de analisar o contexto em que se encontra, possibilitando seu processo de conscientização e posterior emancipação política, por meio da práxis transformadora.

A pesquisa compõe-se enquanto uma investigação qualitativa e ocorreu basicamente em quatro momentos.

No primeiro momento foi realizada a revisão de literatura sobre a temática, para estruturar a fundamentação teórica da pesquisa, possibilitando assim sua realização e o processo de análise pretendido a partir do problema.

Procurou-se delimitar os conceitos de política social, alienação, emancipação política e humana, educação, educação permanente e universidade aberta para a terceira idade. Organizaram-se os conceitos relacionados aos aspectos sociais do envelhecimento e a educação para a terceira idade. Também se abordou uma investigação sobre as políticas públicas destinadas a terceira idade, salientando o direito à educação.

A partir da construção do referencial teórico, houve a necessidade de relação direta com a prática vivenciada pelos idosos, em espaços educativos específicos para o segmento no Estado do Paraná. Assim, como segunda etapa da pesquisa, foi efetivado o mapeamento das universidades públicas paranaenses que ofertam projetos/cursos para idosos (ações extensionistas), voltados ao processo educativo desta população.

Na terceira fase, selecionou-se o instrumento de pesquisa, assim foi aplicado

questionário para os professores, alunos e coordenação dos projetos/cursos das IES públicas paranaenses.

Os questionários, elaborados com questões fechadas e abertas, foram respondidos por alunos, professores e coordenadores das UATI das universidades públicas paranaenses. Por meio das questões procurou-se estabelecer o perfil dos sujeitos, a concepção de educação e de universidade aberta para a terceira idade, além da conceitualização que os idosos possuem sobre a educação e a necessidade de um espaço educacional exclusivo à terceira idade, como também a percepção dos mesmos sobre política, direitos, aspectos sociais e emancipação, relacionados à velhice.

O quarto momento destinou-se para a análise dos dados obtidos por meio dos questionários.

Após a coleta dos dados, houve a definição das categorias de análise: educação, conscientização, alienação, emancipação, política, universidade aberta para a terceira idade. A partir destas categorias, estabeleceu-se uma comparação entre as bases teóricas e a realidade apresentada pelos idosos. Como as alterações após o ingresso na UATI são apontadas por grande parte dos idosos, faz-se uma relação entre o que se propõe por meio da educação para a terceira idade, o processo de conscientização, e as mudanças nos idosos que se inserem em ambientes educativos, sem perder a perspectiva de totalidade.

Estes momentos são interdependentes e complementam a visão globalizada sobre a temática apresentada, permitindo uma análise do particular em relação direta ao universal. Como explica Kosik (2011, p. 39) “A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”.

4.2 Análise e discussão dos dados

Para efetivação da investigação, a pesquisa de campo foi realizada por meio de aplicação de questionários para alunos idosos, professores e coordenadores nas UATI das universidades públicas paranaenses (UEPG, UNESPAR/Paranaguá, UNICENTRO/Irati, UNICENTRO/Guarapuava, UNIOESTE/Foz, UEM e UFPR).

Foram elaborados três instrumentos diferentes: o questionário para os idosos contendo questões sobre perfil, educação, UATI, saúde e política, perfazendo um total de 35 questões; o questionário para professores, com questões sobre perfil, educação e a UATI (17 questões); o questionário para a coordenação, com questões sobre educação e a UATI (15 questões). Em todos os instrumentos havia questões abertas e fechadas (Apêndices A, B e C).

A aplicação dos questionários ocorreu entre o segundo semestre de 2014 e o primeiro semestre de 2015. Em todas as UATI foi primeiramente efetuado o contato

com a coordenação, explicitando os objetivos e a problemática da pesquisa para posteriormente realizar a aplicação dos questionários para alunos, professores e a própria coordenação. Antecedendo o momento de aplicação do instrumento, os sujeitos foram comunicados sobre os objetivos e a organização da investigação, como também foram informados e orientados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D).

Para discussão e análise serão apresentados os dados dos questionários por público: aluno, professor e coordenação.

4.2.1 Alunos

O questionário para os alunos das Universidades Abertas para a Terceira Idade objetivou conhecer o perfil destes alunos, bem como a relação que estabelece com a educação, a política e a saúde.

A organização inicial previa a aplicação de 15 questionários para idosos, em cada instituição. Mas, uma quantidade superior de idosos se interessaram pela pesquisa, o que resultou em mais questionários respondidos do que a previsão inicial.

Desta forma, 146 idosos responderam o questionário, nas 7 ações extensionistas das IES públicas paranaenses: UEPG (19 idosos), UNESPAR/Paranaguá (18), UNICENTRO/Irati (19), UNICENTRO/Guarapuava (20)³, UNIOESTE/Foz do Iguaçu (16)⁴, UEM (22) e UFPR (32).

As primeiras oito questões dizem respeito ao perfil dos alunos que frequentam as UATI públicas paranaenses.

Sobre a idade dos partícipes, 81 idosos tem entre 60 e 69 anos, o que corresponde a 55,47%; 38 idosos tem entre 70 e 79 anos (26,02%); entre 50 e 59 anos, há 15 pessoas (10,27%). Outros 12 idosos, tem idade entre 80 e 89 anos, ou seja, 8,21%.

Sobre a quantidade de pessoas com menos de 60 anos que frequentam as UATI, refere-se ao fato de que as ações educacionais possibilitam o ingresso destas pessoas, não como forma de descaracterizar o público atendido, mas como possibilidade de atendimento também de adultos que estão buscando atividades e uma melhor preparação para a velhice. Especificamente no caso da UFPR, há 9 pessoas entre 50 e 59 anos, considerando que a ação extensionista é voltada para a maturidade e não apenas para a terceira idade.

Os dados são apresentados na Tabela 2. Pode-se observar que a tabela exhibe o total geral, mas também traz os dados por instituição, o que permite observar as semelhanças e diferenças entre as UATI em relação à faixa etária dos alunos.

3. A pesquisa de campo foi realizada na UNICENTRO/Irati e na UNICENTRO/Guarapuava pois trata-se de dois programas de extensão distintos, embora na mesma instituição.

4. No caso da UNIOESTE, foi realizada apenas em Foz do Iguaçu, pois o programa é unificado em todos os campos e optou-se pelo campus com mais alunos matriculados.

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
50-59 anos	3	0	0	2	0	1	9	15	10,27
60-69 anos	12	10	9	6	10	13	21	81	55,47
70-79 anos	3	6	8	8	5	6	2	38	26,02
80-89 anos	1	2	2	4	1	2	0	12	8,21

Tabela 2: Faixa etária

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

A segunda questão diz respeito ao gênero dos alunos das UATI. Pode-se observar a predominância do sexo feminino, com 123 alunas mulheres (84,24%), enquanto há 23 alunos homens (15,75%).

A predominância do público feminino traduz questões importantes sobre o processo de envelhecimento, como a feminização, que é traduzida pela maior quantidade de mulheres em relação aos homens, na faixa etária da terceira idade, além da maior expectativa de vida (cerca de 7 anos a mais do que os homens – IBGE, 2013).

Outro fator importante, é a busca da mulher por uma atividade durante a sua velhice, pois boa parte das idosas não ingressou no mercado de trabalho e esteve atrelada às atividades domésticas. Mas, com a perda de papéis sociais aliados ao crescimento e afastamento dos filhos, bem como a viuvez, fez com que a mulher buscasse outras atividades na terceira idade (teoria sociológica do envelhecimento: teoria dos papéis sociais, teoria da atividade, teoria da desvinculação).

[...] as mulheres idosas, em sua maioria, tiveram uma trajetória de vida marcada pela pouca escolarização, baixa inserção no mercado de trabalho formal, baixa qualificação profissional, e um ambiente sócio-cultural marcado pela forte ideologia de gênero que prescreve um papel subalterno na sociedade e diferenciado na família (NASCIMENTO, 2000, 191-192).

Neste contexto, também é possível destacar que 44% dos homens com mais de 60 anos (ONU, 2012) ainda estão no mercado de trabalho, o que dificulta a possibilidade de ingresso em ações extensionistas nas universidades.

Outra questão é relativa ao estado civil. Pode-se observar que há um equilíbrio entre os casados (59 pessoas – 40,41%) e os viúvos (60 pessoas – 41,09%). Entretanto, considerando o processo de feminização da velhice e de fatores como trabalho, questões familiares e sociais, pode-se observar que dos viúvos, apenas 4 são homens, o que corresponde a 6,6% do total desta categoria.

Há também 15 pessoas separadas/divorciadas (10,27%), outras 7 pessoas que são solteiras (4,79%) e 5 pessoas não definiram seu estado civil (3,46%). Os dados podem ser observados na tabela a seguir:

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Solteiro	0	0	1	0	1	3	2	7	4,79
Casado	10	5	6	6	3	10	19	59	40,41
Viúvo	7	8	10	12	9	6	8	60	41,09
Separado/ divorciado	1	4	0	2	3	2	3	15	10,27
Outro	1	1	2	0	0	1	0	5	3,46

Tabela 3: Estado civil

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

A próxima questão é relativa à escolaridade, a qual aponta para a heterogeneidade dos alunos. Como um dos critérios para ingresso nas UATI é ser alfabetizado, pessoas de todas as escolaridades se matriculam nestas ações extensionistas.

No questionário foi utilizada a nomenclatura 1º Grau e 2º Grau devido ao fato de que quando os idosos estudaram, era a denominação utilizada. Atualmente utiliza-se Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Conforme os dados da tabela 3, pode-se observar que a maioria dos idosos que participaram da pesquisa tem o 2º Grau completo, com 45 pessoas, ou seja, 30,82%. Há 31 pessoas com Ensino Superior, 21,23%. Outras 21 pessoas possuem Pós Graduação (14,38%). Em relação ao 1º Grau (Ensino Fundamental), 20 pessoas tem o 1º Grau completo (13,69%) e 18 pessoas tem o 1º Grau incompleto (12,32%). Também há 11 pessoas com o 2º Grau incompleto, ou seja, 7,53%.

Sobre a escolaridade, pode-se observar os dados na tabela a seguir:

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
1º Grau completo	4	1	3	5	2	4	1	20	13,69
1º Grau incompleto	2	6	1	2	5	1	1	18	12,32
2º Grau completo	7	3	9	6	4	6	10	45	30,82
2º Grau incompleto	1	3	1	2	1	0	3	11	7,53
Ensino Superior	3	3	5	3	1	7	9	31	21,23
Pós-Graduação	2	2	0	2	3	4	8	21	14,38

Tabela 4: Escolaridade

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

A heterogeneidade da escolaridade confirma que as ações educacionais voltadas ao idoso devem atender ao ritmo de aprendizagem, bem como metodologia e materiais adequados ao segmento, como também se torna fundamental a atuação

de professores que se identifiquem com o idoso, mas que também busquem uma formação adequada, contemplando as especificidades do processo de ensino e aprendizagem na terceira idade.

Em relação à renda familiar, outra questão relativa ao perfil do idoso, pode-se observar que também expressa a diversidade do grupo etário.

Com renda familiar mensal maior do que 5 salários mínimos (SM), há 34 pessoas, o que corresponde a 23,28% (13 pessoas apenas na UFPR). Há 32 pessoas com renda familiar entre 2 e 3 salários mínimos, correspondendo a 21,91% (10 pessoas apenas na UNICENTRO Guarapuava). Há também 22 pessoas que tem renda familiar de até um salário mínimo (15,06%), 21 pessoas com renda familiar entre 3 e 4 salários mínimos (14,38), 19 pessoas com renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos (13,01%) e 18 pessoas com renda familiar entre 4 e 5 salários mínimos (12,32%).

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Até 1 SM	5	2	5	0	5	4	1	22	15,06
De 1 a 2 SM	1	3	3	3	5	2	2	19	13,01
De 2 a 3 SM	2	4	4	10	2	5	5	32	21,91
De 3 a 4 SM	4	3	4	1	2	3	4	21	14,38
De 4 a 5 SM	1	4	2	2	0	2	7	18	12,32
Mais de 5 SM	6	2	1	4	2	6	13	34	23,28

Tabela 5: Renda familiar

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Sobre a renda familiar, pode-se observar que embora haja um certo equilíbrio entre os dados distribuídos nas categorias, trata-se de renda mensal familiar, o que expressa rendas provenientes de aposentadoria, pensão ou atividade profissional no mercado formal ou informal. Embora uma quantidade expressiva de idosos apresentem uma renda familiar suficiente para a sobrevivência, com certa qualidade de vida, muitos idosos tem uma renda significativamente baixa, o que traz questões econômicas importantes, resultando em dificuldades para sobrevivência. De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (IBGE, 2009; 2012), mais de 13,8 milhões dos idosos são chefes de família e sua renda é responsável pela manutenção familiar (muitas vezes única renda), além disso, como afirma Camarano (2004) a configuração familiar vem se modificando nos últimos anos, não sendo incomum encontrar famílias com mais de 3 gerações na mesma residência.

A partir dos dados anteriormente apresentados percebe-se que uma quantidade significativa de idosos se encontra numa faixa de classe média baixa, desmistificando o fato que apenas idosos de classe alta buscam alternativas educacionais e espaços como a universidade aberta (OLIVEIRA, 1999).

Outra questão é relativa à moradia. De acordo com os questionários, a maioria dos idosos vive em casa própria (132 pessoas), o que corresponde a 89,72%. Os demais vivem em casa alugada (8 pessoas – 5,47%) e casa cedida (7 pessoas – 4,79%).

Os dados relativos à moradia podem ser observados na tabela 6.

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Casa própria	18	16	17	17	14	18	31	131	89,72
Casa alugada	0	0	0	3	0	4	1	8	5,47
Casa cedida	1	2	2	0	2	0	0	7	4,79

Tabela 6: Moradia

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

A maioria dos idosos tem casa própria, o que comprova os dados do IBGE (2009, 2010), no que se refere ao fato de que os idosos tiveram oportunidades no decorrer de sua vida de adquirir algum imóvel, fato que não se comprova atualmente entre as populações mais jovens, que por vezes moram em imóveis alugados, ou em algum momento retorna a casa dos pais, ou também terão como imóvel próprio a residência da família, por meio de herança.

Além da questão sobre a moradia, os idosos foram questionados sobre com quem vivem. Pode-se observar nos dados que 48,63% dos idosos moram com seu(s) filho(s), ou seja, 71 pessoas. Outros 41,78%, 61 idosos, vivem com seu companheiro. Há 36 idosos que vivem sozinhos (24,65%). Há ainda 7,53% (11 pessoas) que vivem com seu(s) neto(s). Com outro parente, moram 4 pessoas (2,73%). Com amigo, são 2 pessoas (1,36%).

Com os novos arranjos familiares, os idosos puderam assinalar mais de uma alternativa à questão, o que evidenciou variáveis diferentes às questões de única alternativa. Em relação direta às questões de renda e de chefia familiar, o dado de com quem os idosos vivem é revelador. De acordo com o PNAD 2009, 6 milhões de famílias são chefiadas por idosos, os quais vivem com filhos. Há 2,3 milhões de famílias com netos chefiadas por idosos (IBGE, 2009).

“A co-residência entre idosos e filhos tem sido uma prática generalizada nos seus arranjos domiciliares. Algumas vezes, os beneficiados são os idosos e, em outras, os filhos e netos e, muitas vezes, ambos” (CAMARANO et al, 2004, p. 163).

As porcentagens apresentadas nesta questão são equivalentes ao número de pessoas que responderam ao questionário (146 idosos). Assim, sobre a questão de com quem os idosos moram, pode-se observar a tabela abaixo:

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Companheiro	9	10	7	5	3	11	16	61	41,78
Filho	9	3	6	13	9	9	22	71	48,63
Neto	2	5	1	1	0	2	0	11	7,53
Outro parente	0	0	1	0	1	0	2	4	2,73
Amigo	0	0	1	0	0	1	0	2	1,36
Sozinho	3	0	7	5	6	6	9	36	24,65

Tabela 7: Com quem mora

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

A última questão sobre o perfil dos idosos refere-se à quantidade de filhos. Dentre os idosos que participaram da pesquisa, a maioria tem 2 filhos ou mais, ou seja, 122 idosos, o que representa 83,56% (2 filhos: 37 pessoas – 25,34%; 3 filhos 43 pessoas – 29,45%; 4 filhos ou mais – 28,76%). Esta quantidade de filhos está diretamente relacionada à taxa de fecundidade do período em que os idosos foram pais. Em 1970, a taxa de fecundidade na país era de 5,76 filhos por mulher, na década de 1980, a taxa já estava em queda, mas era de 4,35 filhos por mulher. Nos anos 1990, a taxa de fecundidade estava em 2,85 filhos por mulher (IBGE, 2000).

Os dados referentes à quantidade de filhos encontram-se a seguir, na tabela 8.

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Não tem filho	0	1	2	0	1	3	3	10	6,84
1 filho	0	2	0	1	1	4	6	14	9,58
2 filhos	3	5	4	9	2	3	11	37	25,34
3 filhos	6	6	6	5	3	9	8	43	29,45
4 filhos ou mais	10	4	7	5	9	3	4	42	28,76

Tabela 8: Quantidade de filhos

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Além das questões de perfil, os idosos foram questionados sobre educação e política, entendendo que o processo de compreensão sobre o envelhecimento e a velhice depende do conhecimento e das vivências que o sujeito adquire ao longo de sua vida, bem como as condições objetivas e subjetivas que possui para chegar à conscientização.

As questões referentes à educação estão diretamente relacionadas à ação extensionista em que o idoso está matriculado.

A primeira questão desta parte do questionário é relativa ao tempo em que o idoso frequenta a UATI. Dos participantes desta pesquisa, 61 pessoas estão em uma das UATI entre 1 e 3 anos, ou seja, 41,78%. Outras 30 pessoas estão na UATI entre

4 e 6 anos, o que corresponde a 20,54%.

Há ainda 26 pessoas que frequentam as UATI há 10 anos ou mais (17,80%). Com menos de 1 ano de frequência, há 22 pessoas (15,06%). Também há 7 pessoas que estão frequentando as UATI entre 7 e 9 anos (4,79%). Importante ressaltar que as ações extensionistas foram implantadas em anos distintos, o que representa que há UATI mais recentes e outras mais antigas, assim não há alunos com muito tempo de frequência justificado pela própria criação.

Os dados sobre o tempo de frequência podem ser observados abaixo:

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Menos de 1 ano	1	0	0	1	0	0	20	22	15,06
1 a 3 anos	11	2	3	9	16	8	12	61	41,78
4 a 6 anos	2	6	5	3	0	14	0	30	20,54
7 a 9 anos	4	1	1	1	0	0	0	7	4,79
Mais de 10 anos	1	9	10	6	0	0	0	26	17,80

Tabela 9: Tempo que frequenta a UATI

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

A próxima questão é relativa aos motivos que levaram o idoso a entrar na Universidade Aberta para a Terceira Idade. Nesta questão também era possível assinalar mais de uma alternativa.

Uma quantidade muito significativa de idosos aponta que um dos motivos para entrar na UATI é para a melhoria da qualidade de vida, indicada por 110 pessoas, o que corresponde a 75,34%. Para 95 idosos, um dos motivos é a vontade de aprender mais (65,06%). Conhecer pessoas novas, motivou 86 pessoas (58,90%). Há ainda 52 que apontam para a indicação de amigos e ou parentes (35,61%). Aqueles que queriam uma nova ocupação equivalem a 35,61% (52 pessoas). Apenas 5 pessoas indicam que seu ingresso na UATI está relacionado à imposição de familiares (3,42%).

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Vontade de aprender mais	11	13	8	8	15	16	24	95	65,06
Para conhecer novas pessoas	11	13	12	4	9	13	24	86	58,90
Queriam uma nova ocupação	5	7	8	4	6	9	6	45	30,82
Por indicação de amigos/parentes	6	10	8	6	3	2	17	52	35,61
Para melhoria da qualidade de vida	13	13	13	17	14	17	23	110	75,34

Tabela 10: Motivos para entrar na UATI

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

A busca por novas atividades não apenas restringe-se à necessidade de aquisição de papéis sociais, mas estabelece a relação entre o idoso e a sua capacidade de colocar-se de maneira ativa no contexto em que está inserido, negando os estereótipos e preconceitos socialmente estabelecidos, os quais desvelam a hegemonia da ideologia dominante. Ou seja, o estabelecimento de preconceitos revela a ideologia, que se dá por meio de uma forma de consciência, num plano ilusório (sobre ideologia e alienação, ver capítulo 2).

Como explica Oliveira (2002, p. 42) “As atividades exercidas pelo idoso permitem um reconhecimento social. Esse reconhecimento produz uma imagem positiva que, por sua vez, afeta o grau de satisfação do idoso com relação à vida”.

Outra questão é relativa às mudanças ocorridas após o ingresso na UATI. Também era possível assinalar mais de uma alternativa nesta pergunta. Dentre as respostas dos alunos, foram destacadas: conhecer novas pessoas, para 115 idosos (78,76%); capacidade de aprender mais, para 106 idosos (72,60%); maior realização (pessoal), para 91 idosos (62,32%); realizar atividades diversificadas, para 83 idosos (56,84%); sentir-se útil, para 73 idosos (50,00%); superar o sentimento de solidão, para 39 idosos (26,71%). Apenas 1 pessoa apontou que nada mudou (0,68%), a qual estava entre 1 e 3 anos na ação extensionista.

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Conhecer novas pessoas	16	15	12	15	13	17	27	115	78,76
Capacidade de aprender mais	14	15	11	13	15	16	22	106	72,60
Realizar atividades diversificadas	10	11	11	10	9	10	22	83	56,84
Maior realização	11	13	12	12	14	12	17	91	62,32
Superar sentimento de solidão	5	6	5	6	7	4	6	39	26,71
Sentir-se útil	11	10	10	9	11	9	13	73	50,00
Nada mudou	0	0	0	0	0	1	0	1	0,68

Tabela 11: Mudanças após ingresso na UATI

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Observa-se que o idoso não quer se desvincular, tanto dos vínculos sociais, como das relações que estabelece com o meio em que está inserido, ele quer sentir-se útil e realizar atividades, evitando seu isolamento, pode-se observar neste contexto as evidências das teorias sociológicas do envelhecimento (desvinculação, atividade). De acordo com Moragas (2004, p. 19) “[...] a falta de relação não é boa para ninguém, já que perde a importância própria na vida social e se tende a elaborar uma personalidade ‘solitária’ afastada da realidade”.

Neste sentido, as universidades abertas, conforme explica Jordão Netto (2001), significam uma possibilidade de reencontro ou redescoberta de seu potencial, além de possibilitarem ao idoso sentir-se novamente humano, com suas potencialidades, regatando sua autoestima, sendo valorizado enquanto cidadão, mostrando a sua capacidade de pensar, agir e reclamar pelos seus direitos e conquistar seus objetivos.

Os idosos também foram questionados sobre a atuação dos professores das UATI. Para 135 alunos das ações extensionistas, os professores são atenciosos e pacientes (92,46%). Também apontam que os professores fazem explicações claras (89 pessoas – 60,95%). Há 82 idosos que indicam que os professores se preocupam com a aprendizagem dos alunos (56,16%). Para 67 idosos, os professores utilizam materiais adequados (45,89%). Em relação à dificuldade de atuar com idosos, apenas 2 alunos apontaram para esta opção (1,36%).

Os dados podem ser observados na tabela 12, que se encontra a seguir:

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
São atenciosos e pacientes	17	18	17	20	16	20	27	135	92,46
Fazem explicações claras	15	10	5	9	11	16	23	89	60,95
Utilizam materiais adequados	12	8	5	6	13	9	14	67	45,89
Preocupam-se com a aprendizagem	15	12	6	11	9	14	15	82	56,16
Tem dificuldade de atuar com idosos	0	0	1	0	0	0	1	2	1,36

Tabela 12: Atuação dos professores das UATI

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Nesta questão os alunos também tinham a oportunidade de utilizar a múltipla escolha. Desta forma, embora apenas as alternativas positivas em relação ao professor tenham sido amplamente escolhidas, é possível questionar porque o idoso teve a opção de indicar que o professor utiliza material adequado (45,89%),

mas menos da metade deles registra tal resposta. O mesmo se dá em relação às explicações (60,95%) e a preocupação com a aprendizagem (56,16%).

Embora uma das prescrições do Estatuto do Idoso, Lei 10.741/03, que está no artigo 21, seja a de oportunizar “[...] acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático [...]”, é preciso observar de forma aprofundada como as UATI estão conseguindo atender a este preceito, com professores que estejam adequados às necessidades dos alunos, bem como estejam preparados para a utilização e a elaboração de materiais e metodologias adequadas, percebendo as especificidades deste público.

É importante também salientar que muitos idosos consideram os professores atenciosos e pacientes (92,46%), o que indica que a relação que se estabelece entre eles é positiva, e que neste quesito, os professores estão atendendo as demandas deste segmento.

Nesta relação entre idosos e professores, Cachioni (2003) explica que os idosos não são aprendizes passivos, mas que contribuem com o próprio aprendizado, sendo fundamental o não acúmulo de saberes, mas uma atuação crítica frente ao que se aprende.

Desta maneira, uma proposta educacional para o idoso necessita de uma concepção clara sobre o processo de envelhecimento, observar a capacidade do idoso enquanto sujeito do processo de aprendizagem e capaz de tornar-se agente transformador da sua realidade e deve ser um processo com finalidades e princípios específicos. Desta forma, o professor que irá atuar nas UATI precisa estar preparado para o trabalho que irá desenvolver junto aos idosos.

Os alunos também foram questionados sobre o que mais gostam na UATI. Nesta questão também tinham a opção de marcar mais de uma opção. Com certo equilíbrio, os idosos indicaram que mais gostam de: colegas (95 pessoas – 65,06%); aulas (90 pessoas – 61,64%); possibilidade de aprender (90 pessoas – 61,64%); professores (85 pessoas – 58,21%); atividades recreativas/festas (75 pessoas – 51,36%).

Havia a possibilidade da alternativa outros, para que os idosos escrevessem aquilo que mais gostam. Esta alternativa foi elegida por 15 pessoas (10,27), as quais descreveram atividades e aulas, nas disciplinas específicas.

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Aulas	13	8	7	13	14	17	18	90	61,64
Colegas	13	14	12	13	11	12	20	95	65,06
Professores	12	10	8	14	11	13	17	85	58,21

Atividades recreativas/ festas	12	14	15	6	10	4	14	75	51,36
Possibilidade de aprender	9	9	7	12	15	12	26	90	61,64
Outros	2	2	3	2	3	0	3	15	10,27

Tabela 13: O que mais gosta na UATI

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Outra questão é referente àquilo que os idosos gostariam que mudasse na UATI. A maioria dos idosos não apontaram necessidade de mudança na UATI (72 pessoas – 49,31%). Em relação às mudanças, a inclusão de novas atividades foi indicada por 50 idosos (34,24%). Também foram indicadas mudanças no espaço físico (20 pessoas – 13,69%), horários das atividades (13 – 8,09%) e professores (4 pessoas – 2,73%). Havia a alternativa “outros”, assinalada por 38 pessoas (26,02%), que indicaram atividades específicas como natação, coral, inglês, espanhol e atividades físicas, espaço para debates, ampliação do número de vagas e ampliação da duração do curso.

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Horário das atividades	1	1	2	2	2	3	2	13	8,09
Professores	0	0	3	0	1	0	0	4	2,73
Inclusão de novas atividades	3	4	10	5	7	10	11	50	34,24
Espaço físico	1	7	1	2	2	4	3	20	13,69
Outros	5	1	5	10	2	2	13	38	26,02
Não quero mudanças	14	6	7	14	7	6	18	72	49,31

Tabela 14: Mudanças na UATI

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Os idosos também foram questionados pela quantidade de vezes por semana que frequentavam a UATI. Pode-se observar que a maioria dos idosos frequenta a UATI duas vezes por semana, num total de 89 pessoas, ou seja, 60,95%. Há também 23 idosos que tem frequência de três vezes por semana (15,75%). Outros 19 idosos vão à UATI uma vez por semana (13,01%). Ainda há 11 idosos que frequentam quatro vezes por semana (7,53%) e 4 que vão cinco vezes por semana (2,73%). A frequência é relativa também aos dias em que são oferecidas atividades aos idosos pelas UATI, algumas tem atividades diárias, outras duas vezes por semana.

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
1 vez	0	3	0	1	10	5	0	19	13,01
2 vezes	14	5	19	6	4	9	32	89	60,95
3 vezes	2	9	0	6	1	5	0	23	15,75
4 vezes	3	1	0	5	1	1	0	11	7,53
5 vezes	0	0	0	2	0	2	0	4	2,73

Tabela 15: Frequência semanal

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Ao considerar que o ingresso nas UATI traz importantes melhorias nas condições de vida do idoso, não somente no aspecto social e cultural, mas também no seu aspecto físico, aponta para a atenção do idoso em sua totalidade. Neste sentido, ponderando que a maioria dos idosos entraram na ação extensionista para melhoria da qualidade de vida (110 pessoas), pode-se observar mudanças significativas destes sujeitos no que diz respeito à saúde e ao bem-estar físico.

Conforme explica Neri (2011, p. 48),

Um dos aspectos essenciais do conceito de qualidade de vida é o caráter subjetivo. Critérios individuais e socioculturais são utilizados como base para a realização de comparações temporais ou sociais em relação aos mais variados aspectos da vida que têm relevância para as pessoas, conforme suas características de gênero, idade, classe social, renda, escolaridade, saúde, cognição, personalidade e história de vida. O resultado exprime um valor positivo ou negativo, o que confere a esse conceito um caráter atitudinal. Como tal, ele funciona como elemento que predispõe à ação, regula o investimento de esforço e modula o senso de bem-estar, tanto de indivíduos quanto de coletividades. Isso vale para adultos de quaisquer idades, inclusive para os idosos.

Para constatação de alteração no que diz respeito à qualidade de vida, foram questionados os idosos sobre o uso de medicamentos contínuos e a diminuição do uso de medicamentos após o ingresso na UATI. Há 119 idosos que tomam medicamentos contínuos (81,50%). Destes 119 que tomam medicamentos contínuos, 32 pessoas conseguiram diminuir a quantidade de medicamentos após ingresso na UATI, ou seja, 26,89%.

A tabela sobre a questão dos medicamentos e sua diminuição encontra-se a seguir.

	Medicamento de uso contínuo		Diminuição de medicamentos diários
	Sim	Não	
UEPG	16	3	5
UNESPAR	17	1	1
UNICENTRO/Irati	16	3	2

UNICENTRO/ Guarapuava	16	4	6
UNIOESTE/Foz do Iguaçu	12	4	5
UEM	18	4	4
UFPR	24	8	9
Total	119	27	32

Tabela 16: Medicamentos

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Ainda em relação à saúde e qualidade de vida, os idosos foram questionados sobre como se sentem após o ingresso na UATI. Nesta questão também havia opção de assinalar mais de uma alternativa.

De acordo com os resultados 86 idosos se sentem com mais empolgação e vontade de viver após ingressar na UATI (58,90%). Há 81 idosos que se sentem com mais autonomia (55,47%), outros 80 idosos se sentem com mais disposição para realização de atividades cotidianas (54,79%), 69 idosos tem mais ânimo para planejar suas atividades e desejo de realiza-las (47,26%), 65 idosos se sentem com vontade de realizar atividades diversas em casa e na universidade (44,52%), 43 idosos se sentem com disposição para acordar (29,45%).

Para 6 idosos, não houve mudança, pois se sentem da mesma maneira do que quando ingressaram (4,10%). Há 3 idosos que apontam que se sentem com mais timidez e dificuldade de realizar atividades em grupo (2,05%) e há 2 idosos que apontam que se sentem com pouca vontade de realizar atividades cotidianas (1,36%).

Estes dados podem ser observados na tabela 16, que está na sequência.

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Iratí	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Com mais disposição para realização de atividades cotidianas	13	6	11	13	12	11	14	80	54,79
Com vontade de realizar atividades diversas em casa e na universidade	7	7	11	9	8	7	16	65	44,52
Com disposição para acordar	7	5	4	5	7	5	10	43	29,45

Com ânimo para planejar suas atividades e desejo para realiza-las	9	9	6	8	8	9	20	69	47,26
Com mais empolgação e vontade de viver	8	10	14	10	14	15	15	86	58,90
Com maior autonomia	13	10	9	10	12	11	16	81	55,47
Da mesma maneira que estava antes de ingressar	1	0	1	0	0	0	4	6	4,10
Com mais timidez e dificuldade de atividades em grupo	1	0	0	1	0	0	1	3	2,05
Com pouca vontade de realizar atividades cotidianas	0	1	0	0	0	0	1	2	1,36

Tabela 17: Como o idoso se sente após ingresso na UATI

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Os idosos também foram questionados sobre políticas relacionadas ao cotidiano, sua relação com seus direitos e a atuação das UATI neste aspecto. Considerando que para o processo de conscientização, é fundamental que o idoso tenha conhecimento do contexto em que está inserido, torna-se imprescindível conhecer e entender o que são e quais são os direitos, bem como atuar também no espaço político.

Desta forma, os idosos foram questionados se conhecem o Estatuto do Idoso, Lei 10.741/03. A partir dos dados apresentados na tabela 17, pode-se observar que 98 idosos apontam que conhecem o Estatuto (67,12%) e 48 dizem que não conhecem (32,87%).

Embora seja expressivo o número de alunos que tem conhecimento da lei, a quantidade que registra o seu desconhecimento aponta um alerta importante, o qual reflete na necessidade das UATI (mas não somente esta ação extensionista) realizarem um trabalho sobre esta legislação, que não é a única lei que o idoso deveria conhecer. Além disso, tal fato aponta para a alienação política, que distancia o sujeito de seu processo de emancipação. A seguir, encontra-se a tabela 18.

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Sim	12	14	10	12	13	13	24	98	67,12
Não	7	4	9	8	3	9	8	48	32,87

Tabela 18: Conhece o Estatuto do Idoso

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Após esta questão, foi solicitado que os idosos indicassem quais são as principais contribuições do Estatuto do Idoso, dos sujeitos que apontaram que conhecem o Estatuto, alguns fizeram indicações.

Alguns idosos elencaram direitos prescritos no Estatuto, como o sujeito 1A4, que indicou: “Atendimento preferencial e imediato juntos aos órgãos públicos e privados. Fornecimento gratuito de medicamentos de uso contínuo. Descontos de 50% em várias atividades de lazer e culturais. Gratuidade no transporte coletivo público”.

O idoso 1A16 aponta que as contribuições do Estatuto: “Assegura ao idoso a vida, alimentação, educação, cultura, saúde, ao esporte, lazer, ao trabalho, a cidadania, liberdade, dignidade, ao respeito e convivência à família e comunitária”.

O idoso 2A11 complementa dizendo que é necessário “Garantir a integridade do idoso na nossa sociedade com acesso a todos os âmbitos da vida humana: saúde, educação, lazer, etc.”

Para o sujeito 6A6 “É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar o idoso com absoluta prioridade, saúde, alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar”.

Semelhante a indicação do sujeito 7A2 que explica que “O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegura-se lhe, por lei ou por outros”.

Outros 82 sujeitos indicam direitos relativos à saúde, segurança, previdência, trabalho, educação, cultura, moradia e participação social. Destaca-se também que dentre estes, 13 apontam para a necessidade de conhecer os direitos, e entender melhor o Estatuto, enquanto lei que garante proteção ao idoso.

Para 11 idosos, os direitos reconhecidos estão relacionados à passe livre, vaga preferencial e fila exclusiva para a terceira idade. Dado que ressalta a necessidade de maior conhecimento e discussão sobre quais são os direitos do idoso.

Como explica Oliveira (1998), torna-se fundamental politizar o idoso em defesa de si próprio, por meio de organizações e conselhos, para que se torne mais participativo nas decisões que o envolvem, podendo assim, compartilhar seu conhecimento e suas experiências. Assim, torna-se fundamental a nova imagem do idoso, sendo mais ativo, capaz e com experiências e sabedorias para oferecer às outras gerações. Mas, cabe ao próprio idoso aceitar e defender a velhice, como um

processo sociocultural.

Neste sentido, busca-se a superação da condição de alienação em que o sujeito se encontra, a qual se dará por meio da práxis transformadora. O idoso, nesta condição, por subsídios dos conhecimentos que irá adquirir, aliados aos que já possui, realiza um processo de abstração, no qual organiza novos saberes e volta-se novamente ao meio social a que está submetido, sendo capaz de intervir nos processos contraditórios em que está submetido (MARX, 2007; VÁZQUEZ, 1977).

Os idosos também foram questionados se a cidade em que residem tem Conselho Municipal do Idoso. De acordo com os dados, 96 idosos sabem que há o Conselho em sua cidade (65,75%). Outros 13 idosos da UNICENTRO/Irati ao afirmarem que não existe, também apontam a realidade de sua cidade, pois à época da aplicação dos questionários, o Conselho estava desativado. Outros dois idosos de outra instituição apontam que não há, provavelmente por desconhecimento. Entretanto, cabe destacar que 35 idosos não sabem se há ou não há o Conselho, que é um espaço político e representativo, voltado à defesa dos direitos do idoso. Os dados estão apresentados abaixo:

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Sim	11	16	0	20	13	21	15	96	65,75
Não	0	0	13	0	2	0	0	15	10,27
Não sei	8	2	6	0	1	1	17	35	23,97

Tabela 19: Conselho Municipal do Idoso

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Desconhecer o Estatuto e o Conselho representam um afastamento do idoso da realidade social em que está inserido, bem como deixa-o mais fragilizado e exposto aos preconceitos, estereótipos, discriminações e marginalizações.

Os idosos também foram questionados se participam de algum conselho ou entidade que defende os direitos do idoso. A maioria aponta que nunca participou (109 pessoas – 74,65%). Entretanto, há 25 idosos que indicam que não participam neste momento, mas que já participaram (17,12%). Outros 12 idosos afirmam que participam (8,12%).

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Sim	0	4	0	0	6	1	1	12	8,21
Não, mas já participei	3	5	5	6	2	4	0	25	17,12
Nunca participei	16	9	14	14	8	17	31	109	74,65

Tabela 20: Participa de conselho ou entidade que defende os direitos do idoso

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Como aponta Marx e Engels (2007, p. 534), na sexta tese sobre Feuerbach, “[...] a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais”.

Neste sentido, o sujeito não se faz ser social sem a interação com o outro e com a sociedade em que está inserido. Ser social é elemento fundante do homem, sendo que a sociedade é unidade essencial completa entre homem e natureza. Tais relações se estabelecem por meio das mediações, que evidenciam a totalidade entre ser social e sociedade, bem como as suas contradições.

Os idosos foram também questionados sobre como contribuem para que os seus direitos sejam respeitados no local em que vivem. Dos participantes desta pesquisa, 32 afirmam que não contribuem, ou seja, 21,91%, o que representa um percentual expressivo. Os demais 114 idosos (78,08%) apontam que contribuem de alguma maneira para que seus direitos sejam respeitados: 68 pessoas ensinam para filhos e netos quais são os direitos do idoso (46,57%); 54 pessoas discutem sobre os direitos com amigos e familiares (36,98%); 53 pessoas apontam que a contribuição se dá por meio do conhecimento dos direitos (36,30%); 22 pessoas apontam que esta contribuição se dá por meio da participação em ações públicas em defesa dos direitos do idoso (15,06%).

Os dados referentes a esta questão podem ser visualizados a seguir, na tabela 21.

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Discutindo sobre os direitos com amigos e familiares	7	5	4	6	7	7	18	54	36,98
Conhecendo os direitos do idoso	4	12	2	6	7	8	14	53	36,30
Ensinando para filhos e netos quais são os direitos do idoso	8	11	3	10	10	8	18	68	46,57
Participando de ações públicas em defesa destes direitos	1	7	3	2	5	2	2	22	15,06
Não contribuo	6	0	12	3	1	6	4	32	21,91

Tabela 21: Direitos do idoso

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Os idosos também foram questionados se participariam de alguma manifestação em prol dos seus direitos. Mais da metade afirmou que participaria

(77 pessoas – 52,73%). Outros 52 idosos afirmam que não participariam (35,61%). Ainda há 17 pessoas que afirmam que não sabem se participariam (11,64%).

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Sim	8	14	10	9	13	10	13	77	52,73
Não	7	3	7	8	3	8	16	52	35,61
Não sei	4	1	2	3	0	4	3	17	11,64

Tabela 22: Participaria de manifestação em prol dos direitos do idoso

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

A partir dos dados das tabelas 17, 18, 19, 20 e 21 é possível estabelecer um comparativo entre relação que o idoso estabelece com questões políticas pontuais: Conhece o Estatuto: 98 idosos (67,15%); Sabe da existência (ou não) do Conselho Municipal do Idoso: 109 pessoas (74,65%); Participam de conselhos ou entidades em prol dos direitos: 12 (8,12%) e 25 já participaram (17,12%); Contribuem de alguma forma para o respeito dos seus direitos: 114 pessoas (78,08%); Participariam de manifestação pelos seus direitos: 77 pessoas (52,73%).

Os dados podem ser observados no gráfico a seguir.

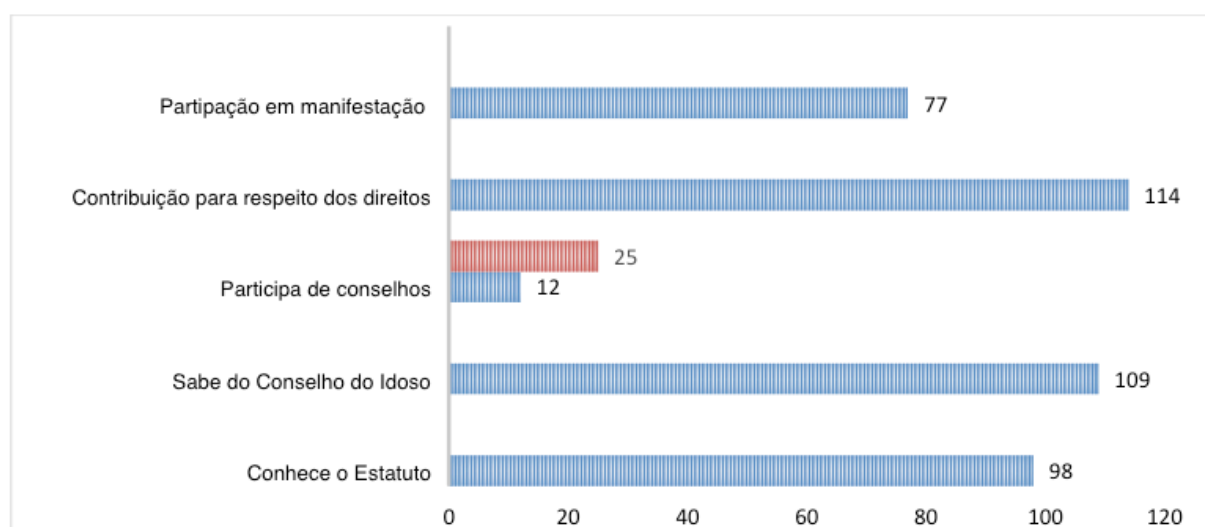


GRÁFICO 2: Relação positiva questões sobre política

Fonte: As autoras.

Os sujeitos da pesquisa também foram questionados sobre a situação do idoso no Brasil, foram questionados sobre a leitura de reportagens ou artigos sobre tal situação. A maioria aponta que faz leituras, representados por 115 pessoas, ou seja, 78,76%. Os demais, 31 idosos, apontam não fazem leituras sobre esta questão (21,23%).

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Sim	15	16	13	15	12	17	27	115	78,76
Não	4	2	6	5	4	5	5	31	21,23

Tabela 23: Leitura de artigos e reportagens sobre a situação do idoso

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Os idosos foram questionados sobre qual é a situação social do idoso no Brasil. Havia a possibilidade de múltipla escolha. De acordo com os dados, para 91 pessoas a situação volta-se para a dificuldade de acesso à saúde (62,23%), 74 apontam para problemas econômicos (50,68%), 68 indicam a discriminação e a marginalização (46,57%) e 64 apontam para a violência (43,83%), indicando a situação do idoso a partir das questões negativas. Para 45 pessoas, a situação é de reconhecimento e valorização (30,82%). Há 9 pessoas (6,16%) que indicaram outras respostas, como dificuldades para realização de atividades cotidianas, como também maior oportunidade de participação de grupos sociais.

Os dados estão dispostos na tabela 23, que se encontra a seguir:

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Discriminação e marginalização	6	9	11	4	9	9	20	68	46,57
Dificuldade de acesso à saúde	11	15	12	14	9	11	19	91	62,32
Problemas econômicos	9	9	6	5	12	10	23	74	50,68
Violência	11	10	6	5	9	8	15	64	43,83
Reconhecimento e valorização	5	5	3	9	5	7	11	45	30,82
Outro	0	2	0	0	0	2	2	9	6,16

Tabela 24: Situação do idoso no Brasil

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

A próxima questão é voltada para indicação de qual é a maior fragilidade da terceira idade. Os idosos puderam indicar mais de uma alternativa.

Dentre as fragilidades, destacaram-se: saúde para 98 pessoas (67,12%); preconceito para 69 pessoas (47,26%); aposentadoria para 67 pessoas (45,89%); transporte e família, ambos para 42 pessoas (28,76%); moradia para 25 pessoas (17,12%) e educação para 21 pessoas (14,38%).

	UEPG	UNESPAR Paranaguá	UNICENTRO Irati	UNICENTRO Guarapuava	UNIOESTE Foz	UEM	UFPR	TOTAL	%
Preconceito	10	8	9	8	8	13	21	69	47,26
Aposentadoria	8	8	8	9	8	9	17	67	45,89
Moradia	3	3	0	3	9	1	6	25	17,12
Transporte	11	3	6	5	3	6	8	42	28,76
Saúde	15	15	12	12	11	11	22	98	67,12
Educação	1	4	3	3	2	3	5	21	14,38
Família	6	9	3	3	4	6	11	42	28,76

Tabela 25: Fragilidades da terceira idade

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Entender a situação do idoso no país, depende dos fatores econômicos, políticos, históricos, culturais e sociais. Mas também, da percepção de cada sujeito sobre aquilo que vivencia. A condição social da velhice não se restringe à sua condição natural de etapa da vida, mas diz respeito a um conceito que foi construído ao longo da história e que determina como o idoso é considerado no contexto atual. Neste sentido, “[...] a velhice, historicamente enfocada como um fenômeno relativo ao processo físico e restrito à esfera familiar ou privada, torna-se uma questão central nos debates sobre o planejamento das políticas públicas” (FONTE, 2002, p. 3).

Apesar do sistema capitalista tenha seus princípios intrínsecos às ações do Estado, e que a base hegemônica se volte para a acumulação do capital frente à desigualdade, as políticas públicas voltadas ao segmento etário da terceira idade sinalizam a possibilidade da promoção de melhores condições de vida, a uma população que sofreu com a degradação social e econômica desde a infância até a velhice. Isso não significa que a política pública é redentora dos problemas sociais, mas pode representar um meio para amenizar a marginalização vivida pelo idoso.

Assim, tendo por base os dados das tabelas 23 e 24, mais do que a percepção da situação social do idoso e as suas fragilidades, é fundamental que haja garantia dos direitos sociais, que pode representar uma resposta ao envelhecimento populacional enquanto problema social. Entretanto, há necessidade de respostas urgentes, pois esta etapa da vida possui particularidades e ainda não se pensa em políticas preventivas que garantam uma melhor qualidade de vida na velhice (SILVA, 2003).

Os idosos foram questionados se tem deveres. Para 138 pessoas, o idoso tem deveres (94,52%) e os demais 8 apontaram que o idoso não tem deveres (5,47%). Além de indicar a resposta, foi solicitado que os idosos justificassem a escolha da alternativa. Desta forma, pode-se observar a tabela a seguir:

	TOTAL	%
Atuar como cidadão, respeitando as leis	30	20,54
Respeitar as pessoas, sem prevalecer-se da idade	12	8,21
Participar ativamente da sociedade, exigindo seus direitos	11	7,53
Ser exemplo para as gerações mais novas	8	5,47
Contribuir com a família (finanças, cuidados, ensinamentos e orientações)	8	5,47
Realizar atividades (variadas)	7	4,79
Cuidar da sua saúde	6	4,10
Difundir orientações sobre o idoso e os seus direitos	5	3,42
Contribuir para a educação dos mais jovens	5	3,42

Tabela 26: Deveres do idoso

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Para aqueles que indicaram que não há deveres na terceira idade, um deles justificou que “o idoso já cumpriu sua parte” (6A17). Outro indica que como o idoso “já trabalhou bastante, agora é hora de aproveitar a vida” (4A10).

A partir das respostas, percebe-se que alguns idosos vivenciam um processo de interação social que lhe permite apontamentos mais aprofundados sobre direitos e deveres, provavelmente resultado das ações educacionais ao longo de sua vida e de contribuições dadas a partir do ingresso e de discussões na UATI.

Neste sentido, a próxima questão versava se o posicionamento político do idoso mudou após o ingresso na Universidade Aberta para a Terceira Idade, estando mais integrado às discussões em relação à terceira idade.

Para 26 pessoas o posicionamento político não mudou (17,80%). Entretanto, apesar da negativa inicial, 2 pessoas apontam que são politizadas e que mantem a mesma postura e outras 3 indicam que estão mais inteiradas em relação às questões políticas e sociais.

Três (3) pessoas relataram que ainda não modificaram seu posicionamento político pelo pouco tempo em que estão inseridas na UATI (2,05%).

Outras 18 pessoas não responderam a esta questão (12,32%).

Para 99 pessoas, o posicionamento político mudou após o ingresso na UATI (67,80%). Destes sujeitos:

- 9 pessoas apontam que têm mais conhecimentos e informações sobre a condição do idoso e dos direitos do segmento etário;
- 8 pessoas afirmam que se sentem mais integrados à terceira idade e as discussões sobre ela;
- 6 pessoas apontam que o ingresso na UATI ampliou a capacidade de discussão sobre a velhice em seus aspectos sociais, políticos e culturais (“Quando discutimos nas políticas públicas, percebemos o quanto ainda falta para uma melhor aceitação e valorização do idoso” – 6A5);

- 6 pessoas se sentem mais valorizados/melhores (elevação de autoestima);
- 5 pessoas explicam que tem condições de reivindicar seus direitos;
- 4 pessoas se sentem mais conscientes/críticos.

A próxima pergunta era sobre a contribuição da educação para o conhecimento e respeito dos direitos do idoso. Esta era uma questão aberta e os idosos podiam expressar-se da maneira que consideravam mais adequada. De todos os participantes da pesquisa, 95 idosos responderam esta pergunta de forma satisfatoriamente (65,06%). Os demais idosos que responderam ao questionário, nesta questão fizeram apontamentos que apenas afirmavam que a educação contribui para o conhecimento, de forma muito sucinta, o impossibilita a categorização e posterior análise.

De acordo com o idoso 1A16, “A educação é um dos meios para vencer os desafios impostos pelo envelhecimento e pela sociedade, proporcionando aprendizado de novos conhecimentos”.

Considerando as demais respostas apresentadas pelos idosos, foi organizada a tabela 27, na qual estão categorizadas e quantificadas as afirmações do idoso sobre as contribuições da educação.

	TOTAL	%
Educar a população para o envelhecimento e a velhice	20	13,69
Fundamental para a vida do idoso	13	6,09
Esclarecimento de direitos e deveres	12	8,21
Valorização do idoso	11	7,53
Integração do idoso à sociedade	9	6,16
Informações sobre questões cotidianas	8	5,47
UATI como meio para formação do idoso	6	4,10
Contribui para a conscientização	6	4,10
Promove debates	5	3,42
Importante, mas com limitações	5	3,42

Tabela 27: Contribuições da educação

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

As respostas apresentadas pelos idosos permitem observar a relação entre conhecimento e processo de conscientização, que revela a possibilidade da práxis transformadora apontada por Marx (2007) e Vázquez (1977). A educação por meio da aquisição e reflexão sobre os conhecimentos permite ao idoso não apenas observar-se enquanto um sujeito social, mas lhe oferece subsídios para o enfrentamento das contradições presentes em sua vida, além de oportunizar meios para a sua

emancipação política.

A última pergunta do questionário dos idosos também abordava a temática educação. Foi questionado se a educação contribui para o reconhecimento social do idoso, se traz melhorias para a qualidade de vida.

Para 126 pessoas, a educação contribui de diferentes maneiras para o reconhecimento social da terceira idade (86,30%).

De acordo com o idoso 1A16, “A aprendizagem é um processo permanente de construção. Inicia-se ao nascer e prolonga-se por todas as etapas da vida. Traz melhorias se o idoso integrar-se as técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos da vida moderna. O analfabeto continua marginalizado”.

Como explica o sujeito 6A7, a educação “Contribui porque um povo educado é um povo conscientizado daquilo que quer e isso nos traz melhorias para o cotidiano de nossas vidas”. Complementando esta resposta, o idoso 2A11 aponta que “Sem dúvida nenhuma a educação contribui para a qualidade de vida das pessoas. Quanto mais educação um povo tem acesso, melhor a qualidade de vida deste. Tem-se os exemplos de países como Suíça, Suécia, Islândia e outros”.

Alguns idosos (13) indicaram que o reconhecimento social se dá quando a educação contribui para ampliação do convívio social, mas também colabora para “[...] consciência do nosso valor, capacidade e ver que somos respeitados, temos autoestima elevada e procuramos melhorar cada vez mais!” (6A5).

Outros idosos (8) apontam para a educação como meio para que a terceira idade seja respeitada. Como explica o sujeito 4A13 “[...] se todos tivessem uma boa educação nós seríamos mais respeitados, principalmente na área da saúde e em casa também”.

Para 7 idosos, o papel da UATI é fundamental para o reconhecimento e para a melhoria da qualidade de vida. De acordo com o idoso 5A5, “Quando falo da experiência na UNATI as pessoas ficam atentas e dizem: quando tiver idade quero passar por essa experiência. Isso me enche de alegria. Já estou fazendo a diferença para as pessoas do meu convívio”.

Em destaque às três últimas questões sobre o posicionamento político, as contribuições da educação e o reconhecimento social do idoso, evidencia-se a importância das ações extensionistas educacionais das IES públicas paranaenses, bem como o papel da educação na terceira idade. Não se tem a pretensão de afirmar que a educação irá equacionar os problemas sociais da velhice, mas a mesma atua como um meio para que o idoso adquira mais conhecimento sobre si, sobre o processo de envelhecimento e tenha condições de entender melhor o contexto social em que está inserido, para que possa identificar quais são os seus direitos e como poderá atuar em prol da melhoria das suas condições de sobrevivência e qualidade de vida.

De acordo com Oliveira (1999, p. 232)

O fenômeno educativo não pode ser entendido de maneira fragmentada ou como uma abstração válida para qualquer pessoa, para qualquer tempo e lugar, mas como uma prática social situada historicamente em uma realidade total, que envolve aspectos culturais, políticos e econômicos, os quais permeiam a vida do homem concreto e, para este, a educação diz respeito.

Neste sentido, a educação é fundamental, pois a aquisição e apropriação de conhecimentos são processos para a transformação da realidade, evidenciando a possibilidade da práxis revolucionária, que pode levar à emancipação (ao menos a política). Como explicam Marx e Engels (2007, p. 96), “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”.

A educação para o segmento idoso deve levar à fruição, para que o sujeito tenha gosto por aprender e continue desenvolvendo-se. O processo educativo presente nas UATI não será o único meio para a conscientização, mas é uma parte importante deste processo. Como explica Gadotti (1989, p. 70),

No plano social, é ato pedagógico desvelar as contradições existentes, evidenciá-las com vistas à sua superação. O educador, neste sentido, não é o que cria as contradições e conflitos. Ele apenas os revela, isto é, tira os homens da inconsciência. Educar passa a ser essencialmente conscientizar. Conscientizar sobre o nada? Não. Sobre a realidade social e individual do educando. Formar a consciência crítica de si mesmo e da sociedade.

Assim, é fundamental a ação de professores e coordenadores, que tenham em seus objetivos a ação pedagógica e a prática social transformadora.

4.2.2 Professores

O questionário para os professores das UATI está organizado em duas partes, a primeira sobre o perfil e a segunda sobre questões pedagógicas.

Foram convidados para participar da pesquisa 5 professores de cada ação extensionista, a partir de um contato inicial com a coordenação. Embora a previsão inicial seria de 35 questionários (7 UATI), houve uma discrepância. Em uma instituição os professores não responderam ao questionário, apesar de inúmeras tentativas (in loco, telefone, por e-mail e por carta). Nas demais UATI houve a participação dos professores, conforme pode se observar abaixo:

- UATI 1: 6 professores
- UATI 2: 0 professores
- UATI 3: 5 professores
- UATI 4: 3 professores
- UATI 5: 4 professores
- UATI 6: 5 professores
- UATI 7: 2 professores

Desta forma, há 25 questionários dos professores, os quais foram tabulados de forma geral, não separados por instituição, como os dados dos alunos.

No que diz respeito ao perfil destes professores, a primeira questão era relativa

à idade. Dos 25 professores, 9 tem idade entre 50 e 59 anos, o que corresponde a 36%. Há 5 professores com idade entre 20 e 29 anos (20%), 4 com idade entre 60 e 69 anos (16%), 3 professores com idade entre 40 e 49 anos (12%), 2 professores com idade entre 70 e 79 anos (8%) e outros 2 professores com idade entre 30 e 39 anos (8%). Os dados sobre a idade, podem ser visualizados na tabela 28, que se encontra a seguir:

	TOTAL	%
20 a 29 anos	5	20
30 a 39 anos	2	8
40 a 49 anos	3	12
50 a 59 anos	9	36
60 a 69 anos	4	16
70 a 79 anos	2	8

Tabela 28: Idade dos professores

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Em relação ao gênero, há 13 professoras (52%) e 12 professores (48%).

No que diz respeito à formação, há 10 professores com Doutorado (40%), 6 professores com Ensino Superior (24%), 4 professores com Especialização (16%), 4 professores com Mestrado (16%) e 1 professor com Ensino Médio (4%).

A heterogeneidade da idade e formação dos professores das UATI tem relação direta à ocupação que possuem, alguns são professores das instituições (ativos e aposentados), enquanto outros são acadêmicos dos cursos da graduação e egressos e também há professores da comunidade.

Os professores também foram questionados sobre o tempo que atuam na UATI. Há 10 professores que atuam entre 1 e 3 anos na ação extensionista (40%), 8 professores atuam entre 4 e 6 anos (32%), 4 professores atuam entre 7 e 9 anos (16%), 2 professores estão a menos de 1 ano (8%) e 1 professor está há mais de 10 anos na UATI (4%).

Sobre as atividades em que atuam, pode-se observar que os professores trabalham com disciplinas/oficinas em diversas áreas.

Dos professores que participaram da pesquisa, 4 atuam com Atividades Físicas (16%), 4 trabalham com atividades na área da Psicologia (16%), outros 4 trabalham com Línguas (Inglês, Francês, Espanhol e Português) – 16%. Há 3 professores que trabalham com atividades na área das Artes (Pintura em tela, Contação de histórias, Teatro), o que representa 12%. Para atividades de Informática, Geografia, Matemática e Saúde há dois professores em cada uma das áreas (8%). Há 1 professor que atua na disciplina de Inserção Comunitária (4%) e 1 professor que atua em uma disciplina

voltada para o Resgate de Memória (4%).

Os dados sobre as disciplinas estão dispostos na tabela a seguir:

	TOTAL	%
Atividade Física (natação, hidroginástica, dança, esporte)	4	16
Línguas	4	16
Psicologia	4	16
Artes	3	12
Informática	2	8
Geografia	2	8
Matemática	2	8
Saúde	2	8
Inserção comunitária	1	4
Resgate da memória	1	4

Tabela 29: Disciplinas/oficinas dos professores

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Sobre as questões pedagógicas, os professores foram questionados se possuíam alguma formação específica para atuar com o público idoso. Dos participantes, 21 indicaram que não tem formação específica (84%), e apenas 4 registraram que possuem formação (16%)

Destes 4 professores, 1 possui Especialização em Inclusão Educacional, 1 tem formação pela Pastoral da Pessoa Idosa, 1 tem cursos na área por ser responsável técnico de uma casa asilar e 1 possui formação na área da Psicologia.

De acordo com os dados apresentados, pode-se observar que embora haja formação específica, nenhum dos professores que participaram da pesquisa tem qualquer formação área da Gerontologia Educacional⁵. Neste sentido, Cachioni (2003, p. 32) afirma que:

No Brasil, rara são as referências ao docente. Não possuímos uma área definida para a sua formação, ela tem estado a cargo de poucos cursos de atualização oferecidos nas próprias Universidade da Terceira Idade, nos núcleos de estudos gerontológicos na universidade e dos cursos de especialização em gerontologia.

5. A gerontologia educativa é portanto um estudo educativo sobre a velhice e uma área de intervenção prática. O seu propósito é prevenir o declínio prematuro, facilitar o desenvolvimento de papéis significativos para as pessoas seniores, fomentar o desenvolvimento psicológico de modo a prolongar a saúde e os anos produtivos e aumentar a qualidade de vida das pessoas seniores. A premissa de que parte é que, depois de decorrida metade da vida (a partir dos 50 anos), os adultos têm capacidade para aprender, são competentes para dirigir as suas vidas, desenvolver contributos significativos e produtivos na sua comunidade. [...] O desenvolvimento da gerontologia educativa implica a seleção e o fornecimento de métodos e técnicas para disseminar o conhecimento e as destrezas necessárias, a mudança de atitudes, valores e sensibilidades acerca do processo de envelhecimento e da aprendizagem adulta (REQUEJO OSÓRIO, 2003, p. 280).

A falta de formação específica pode revelar dificuldades na organização metodológica, bem como no preparo de materiais voltados ao atendimento das especificidades do público idoso. Este dado relaciona-se diretamente com a própria percepção do aluno idoso em relação ao professor, apresentada na tabela 11.

Os docentes foram questionados sobre quais são as principais dificuldades ao trabalhar com idosos. Havia a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa.

De acordo com 11 professores, a maior dificuldade está nos poucos materiais voltados ao segmento (44%). Para 10 professores, a limitação do trabalho com os idosos está nas dificuldades de aprendizagem (40%), 7 professores apontaram as dificuldades em relação à heterogeneidade dos alunos (28%) e outros 7 indicaram a questão da adaptação de metodologias (28%). Dos 7 que assinalaram a opção “Outras”, 4 apontaram para o problema da assiduidade dos alunos (atrasos e faltas por problemas familiares, de saúde ou de outras ordens) e 3 professores indicaram que não sentem dificuldades para trabalhar com o segmento.

	TOTAL	%
Heterogeneidade dos alunos	7	16
Adaptação de metodologias	7	16
Poucos materiais voltados ao segmento	11	16
Dificuldades de aprendizagem	10	12

Tabela 30: Dificuldades ao trabalhar com o idoso

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

O grupo dos docentes foi questionado sobre a participação dos idosos nas atividades (disciplina/oficinas). Para 22 docentes, os idosos são muito participativos (88%), dentre estes professores, 16 também afirmam que os idosos são comunicativos e apontam suas dúvidas e dificuldades (64%). Para 2 professores, os idosos são concentrados e interessados, mas não questionam ou fazem apontamentos (8%). Há um professor que registrou que os alunos são tímidos e participam em alguns momentos (4%). Os dados encontram-se na tabela 31.

	TOTAL	%
São muito participativos	22	88
São comunicativos e apontam suas dúvidas e dificuldades	16	64
São concentrados e interessados, mas não questionam ou fazem apontamentos	2	8
São tímidos e participam em alguns momentos.	1	4
Não participam regularmente	0	0

Tabela 31: Avaliação da participação do idoso

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

A próxima questão versava sobre como o professor se sente ao trabalhar com o idoso. Há 19 professores que indicaram que se sentem satisfeitos (76%) e outros 15 professores se sentem realizados profissionalmente (60%). De acordo com o professor 3P4 a justificativa se dá “Porque estamos incluindo num contexto global essas pessoas que ao longo das suas vidas não tiveram oportunidades de ter um aprendizado e porque elas abraçam a nossa proposta de trabalho e mesmo diante das dificuldades da vida presente, elas aceitam e superam os desafios”.

Sobre este posicionamento, emerge um dos critérios de ingresso, que é o idoso ser alfabetizado, logo reflete o fato de que muitos idosos não tiveram oportunidade de escolarização ao longo de suas vidas ou a tiveram parcialmente (embora na pesquisa há uma quantidade significativa possui Ensino Médio (30,82%), a coleta de dados não foi realizada com todos os idosos matriculados). Neste sentido, observa-se que mesmo diante de possíveis dificuldades de ordem metodológica, os professores se sentem satisfeitos e realizados, com o trabalho que realizam com os idosos.

Uma professora aponta que está ao mesmo tempo satisfeita e frustrada, pois como ela justifica “Satisfeita, pois é notório o interesse dos alunos em aprender algo, uma língua estrangeira – o francês sobretudo, que faz parte do imaginário e/ou lembranças deles (aulas de francês no ginásio, músicas da juventude, etc.). Entretanto frustrada por não aprenderem muita coisa da língua. As causas dessa não aprendizagem são as dificuldades inerentes à idade, falta de material apropriado, etc., mas também pela heterogeneidade da classe” (3P5).

Embora a grande maioria das ponderações sejam positivas quanto ao trabalho com o idoso, perceber as dificuldades apontadas pela professora revelam a que reflexão sobre o processo educativo para a terceira idade tem uma complexidade muito maior do que a inclusão dos mesmos em ações educacionais. As dificuldades de aprendizagem ora reflexos da idade, ora resultados do processo social deste sujeito, delimitam a ação docente.

Desvela-se toda contradição presente na educação, que se submeteu a reprodução da ideologia da classe dominante, e ação educacional que luta contra a dominação. Gadotti (1989, p. 63) aponta que “O espaço pedagógico torna-se assim um espaço político em luta, luta entre as várias tendências que vão de um extremo ao outro”. O autor, destaca a importância da atuação do professor neste processo, para que a educação volte-se contra a concepção da classe dominante (GADOTTI, 1989).

Os docentes também foram questionados se atuam em outros espaços profissionais. Há 19 que atuam em outros espaços (76%) e 6 que atuam somente nas UATI (24%). Destes 19 professores, 6 apontam que se pudessem, atuariam apenas com idosos.

Todos os professores concordam que a UATI contribui para que o idoso seja mais participativo no seu grupo de convivência e na sociedade (25 professores – 100%).

Sobre as mudanças de comportamento dos alunos após o ingresso na UATI e a frequência nas atividades, os professores apontam que: os idosos estão mais comunicativos/extrovertidos (22 professores – 88%), ampliaram o círculo social, com mais amizades no grupo (18 professores – 72%) e estão mais questionadores (12 professores – 48%).

Os professores também foram questionados se os processos educativos possibilitaram a inserção social do idoso. Todos os professores responderam de forma afirmativa à esta questão. Nas justificativas emergiram 6 conceitos principais: inserção social, segurança, autoestima, participação, valorização e conscientização, que podem ser verificados a partir da tabela a seguir:

Contribuição	Descrição
Inserção social	Principalmente trazendo-os para um espaço de aprendizagem e consequentemente mostrando e tornando possível essa inserção através do que aprendem. No teatro por exemplo, saindo de um
Inserção social	estado de pouca comunicação para apresentações inclusive em outras cidades (4P2).
Segurança	A confiança em si mesmo e o reconhecimento de suas capacidades quanto idoso os fazem atuar de forma mais segura (1P6).
Autoestima	Com certeza, deixam de lado a solidão, fazem novas amizades, trocam experiências e sentem-se integrados à comunidade (6P2).
Participação	Eles se tornam mais participativos, atuantes e inseridos em um contexto social de propagação dos conhecimentos para outros indivíduos da terceira idade que até o momento não estão tendo a mesma oportunidade que eles (3P4).
Valorização	A gente sente, observando o comportamento deles, fora da sala de aula, que acham-se mais valorizados por circularem na Instituição em igualdade de condição com os acadêmicos regulares. Através de contatos pessoais, toma-se conhecimento da alegria e da satisfação com que alguns idosos fazem relatos de suas participações na UNATI (3P2).
Conscientização	Nas nossas sociedades cada etapa de vida é acompanhada por um processo educativo, formalizado ou não. No caso do idoso, um processo educativo institucionalizado pode servir para ele ter novas sociabilidades e se conscientizar da sua nova situação na sociedade, além do que percebe individualmente e na família (1P5).

Tabela 32: Contribuições do processo educativo

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

De acordo com 23 professores (92%), em resposta à outra questão, a participação em atividades da UATI contribui para a conquista de novos papéis sociais na terceira idade. Os outros 2 professores afirmam que não possuem subsídios suficientes para responder esta pergunta (8%).

Como explica o professor 3P3 “O papel da UATI é justamente este, contribuir para que os idosos conquistem novos papéis sociais na terceira idade. É muito

importante que os professores estimulem atividades que necessitem da participação destes idosos. Devem ser fornecidas opções que mostrem a importância do idoso em contribuir com sua vivência”.

A fala do professor 1P2 complementa a questão, pois afirma que “As diversas atividades oferecidas pela UATI abrem o horizonte do aluno na perspectiva de experimentar outros caminhos, aptidões, espaços, contextos, realidades, atividades e pessoas. O aluno participa ora como ator, ora como espectador, tanto em meios esportivos como em atividades culturais, artísticas, sociais, entre outras, ou ainda conhecendo seus direitos como cidadão”.

A pergunta da sequência solicitava que os professores indicassem como a educação pode contribuir para a atuação política do idoso na sociedade. As respostas foram organizadas a partir de 4 conceitos que emergiram das falas dos professores, conforme pode-se observar na tabela 33.

Transformação	Através de um processo de transformação, sendo conhecedor de conhecimentos atualizados, é factível que o idoso amplie suas competências na área e possa permear o meio político (7P1).
Espaço de discussão	O ambiente universitário é por si só, um ambiente de questionamentos. Ao fazerem parte desse ambiente, ao terem contato com outros idosos, com professores de diversas áreas, o idoso, muitas vezes, participa de discussões das mais diversas, dos mais diversos assuntos, e pode contribuir com a experiência que já possui aliada aos novos conhecimentos que adquire nos cursos. Isso pode gerar novos interesses e participação/atuação em seu meio social/familiar (3P5).
Esclarecimento que potencializa a participação	A educação é sem dúvida o meio pelo qual a pessoa em qualquer faixa etária conquista sua emancipação. Com o idoso isto não é diferente, a apropriação de conhecimentos promove conscientização e consequentemente impulsiona a pessoa a ser mais participativa e atuante politicamente (3P1). Com o aprendizado que o idoso consegue participando desse processo educativo, o convívio social mais intenso e o acesso cada vez mais frequente às tecnologias de informação, ajudam o idoso a formar sua opinião e contribuir melhor com as decisões políticas na sociedade (1P4).
Consciência dos direitos	Tornando-o ciente e seguro que seus direitos e deveres devem ser garantidos pelo Estatuto do Idoso e por políticas públicas que efetivem esses direitos lhes dando o poder de cidadãos autônomos, ativos e dignos, que sejam respeitados, acolhidos e cuidados pela família, sociedade e Estado e conscientes que também são responsáveis por sua própria valorização e transformação de preconceitos (1P2). Tornando-os mais conscientes de seus direitos e que ainda podem ter deveres, exercendo suas cidadanias no sentido de serem multiplicadores do conhecimento que adquiriram utilizando os seus potenciais a serviço do próximo e do bem comum (3P4). A educação sozinha não consegue efetivar a verdadeira atuação política, mas certamente ela é um dos principais caminhos para que esta se efetive. Assim, é oportuno destacar a importância da educação permanente do idoso para promover sua consciência e de incitá-los a participar de vários espaços sociais dos quais fazem parte, percebendo sua importância bem como se fazendo presente como cidadão (4P3).

Tabela 33: Atuação política do idoso

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

A partir das respostas dos professores, pode-se verificar que a educação é uma totalidade, o que Marx afirma ser a “síntese de múltiplas determinações”. Em sua concepção dialética ela se propõe a entender o que são estas determinações para posteriormente poder intervir nelas, como também buscar a emancipação humana do homem, a fim de libertá-lo. Neste sentido a educação se coloca numa perspectiva progressista e transformadora (GADOTTI, 2012).

Ao considerar as contribuições das UATI para os idosos, os professores foram questionados se o ingresso e a permanência nestas ações extensionistas pode proporcionar melhorias significativas para a qualidade de vida dos idosos.

Todos os professores responderam positivamente a esta questão, ou seja, os 25 professores (100%). Na justificativa tornou-se evidente 4 pontos importantes: educação torna o idoso mais atuante; o idoso se percebe capaz, mais útil; socialização; o idoso aprimorou habilidades e melhorou a autoestima. Estes dados estão na tabela a seguir:

Educação torna o idoso mais atuante	Com o convívio entre os idosos participantes, o aprendizado que faz o idoso mais preparado e atuante nas atividades sociais, faz com que os idosos melhorem, tanto em aspectos físicos quanto emocionais (1P4)
O idoso se percebe capaz, mais útil	Os idosos relatam que mudaram sua vida depois do ingresso na UATI. Muitos estão realizando sonhos com diferentes atividades. Estão mais seguros de seus direitos e lugar na sociedade. Se tornaram pessoas mais alegres, criativas, ampliaram seu círculo de amizades, elevaram sua autoestima e relataram inclusive, se sentirem mais dispostos e saudáveis, com menos dores e angústias (1P2)
Socialização	A melhoria da qualidade de vida é evidente, uma vez que aumenta a socialização, o circuito de amizades, o uso do conhecimento para si próprio, e quando desafiados a serem multiplicadores do conhecimento aumento a autoestima já que se torna capaz e predisposto a ajudar a outros que não tiveram a mesma oportunidade que eles (3P4) Desmistificamos o rótulo de que “o idoso perde suas habilidades com o decorrer do tempo”. Eles na UNATI sentem-se mais valorizados e participam com mais garra (6P5).
Melhora habilidades e autoestima	Percebemos nos relatos e nas práticas que as idosas aprimoraram a coordenação motora, a memória, a organização, bem como melhoria da autoestima e da comunicação (1P6). A UATI é a possibilidade do idoso realizar aquilo que não pode no passado e de melhorar ou continuar a ser uma pessoa ativa na sociedade podendo lutar pelos seus direitos e a cada dia valorizar sua vida com mais qualidade, respeito e dignidade (1P1)

Tabela 34: Melhorias na qualidade de vida do idoso

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

A melhoria da qualidade de vida representa uma das grandes conquistas das Universidades Abertas para a Terceira Idade, como relatado nas falas dos professores e dos próprios alunos.

De acordo com Oliveira (1998), a UATI torna-se fundamental para o resgate da dignidade e qualidade de vida para os idosos que se reconhecem como capazes de se desenvolver, criar, participar e de participar na vida social. A terceira idade cresce rapidamente e reclama silenciosamente por um maior espaço e reconhecimento da sociedade. Nesse ponto é que emerge o significado e relevância desses programas voltados a terceira idade.

A última pergunta do questionário solicitava que os professores apontassem qual é a importância das políticas públicas para a garantia e a efetivação dos direitos dos idosos.

De acordo com as respostas dos professores, as políticas públicas precisam de maior discussão e serem amplamente divulgadas, para que os idosos tenham conhecimento e possam usufruir dos direitos nelas contidos. Dentre as políticas, os professores destacam a importância do Estatuto do Idoso. Destacam ainda a importância da participação e da conscientização, como meio para que os idosos possam reclamar por melhores condições e que as políticas se efetivem.

Conforme explica o professor 1P4 “As políticas públicas têm papel crucial na garantia dos direitos dos idosos. Devem atuar tanto fazendo investimentos em projetos e ação voltados para a terceira idade, quanto garantir que a legislação e as normas que apoiam o idoso sejam respeitadas”.

O professor 4P3 complementa, explicando que “As políticas públicas são imprescindíveis no sentido de garantir os direitos da pessoa idosa, porém, o estabelecimento de políticas que atendam o idoso não é suficiente se estas não se transformarem em ações práticas e coesas com as reais necessidades destes. Assim, o exercício do idoso no sentido de empoderamento é de suma importância para que eles exerçam seu papel na sociedade. A garantia de direitos se dá quando da participação desses, desde pequenas ações, decisões, até questões maiores, que envolvam grupos, etc.”

Para o professor 3P4, a importância das políticas refere-se a “[...] dar e manter o direito das prerrogativas previstas no Estatuto do Idoso. Na nossa área criando oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados. Nós enquanto poder público estamos propondo disciplina de mestrado/doutorado com o intuito de garantir a manutenção de atividades voltadas a educação dos idosos, pelo menos na nossa área de atuação”.

A partir das considerações acerca das contribuições da política, bem como a influência das UATI para os idosos, pode-se perceber que os professores, apesar de em sua maioria não possuírem uma formação específica para atuar com o idoso, tem consciência do contexto em que realizam seu trabalho e das particularidades que envolvem o ato educativo para a terceira idade.

4.2.3 Coordenação

O questionário para os coordenadores das Universidades Abertas para a Terceira Idade objetivou conhecer melhor cada uma das ações extensionistas das IES públicas paranaenses. O instrumento foi encaminhado para todos os coordenadores das UATI (in loco, e-mail e carta). Dos 7 coordenadores, 5 responderam o questionário.

A primeira parte das questões versava sobre o perfil dos coordenadores. Estes dados podem ser observados na tabela a seguir:

	Tempo na coordenação	Formação	Pesquisa concomitante à UATI	O que fez tornar-se coordenador
1C	16 anos	Pedagoga. Doutora em Educação	Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Desenvolve pesquisas financiadas e participa de redes internacionais sobre a temática.	As pesquisas desenvolvidas na área. A qualificação voltada para a temática. A participação nas discussões e implantação da UATI (desde 1988) e a participação no Grupo de Trabalho da Terceira Idade (GTI).
4C	1 ano	Psicóloga. Mestre em Educação.	Não	Foi convidada e já conhecia os alunos. Foi um desafio a ser superado.
5C	10 anos	Pedagoga. Especialista em EJA e Supervisão e Avaliação Escolar	Não	Experiência na EJA e ter sido coordenadora pedagógica da UNATI.
6C	15 anos	Pedagoga. Especialista em Educação.	Pesquisas estatísticas.	Os estudos sobre longevidade e qualidade de vida e nenhuma ação da Universidade local voltada à demanda.
7C	7 anos	Administrador. Mestre em Engenharia da Produção.	Pesquisa institucional sobre a qualidade de vida do idoso na região da trílice fronteira.	A paixão e a disposição em retribuir algo na área da educação à sociedade idosa.

Tabela 35: Perfil do coordenador

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

As demais questões eram relativas à ação extensionista. Os coordenadores foram questionados sobre o processo de implantação, as dificuldades para a criação e implementação da UATI.

Conforme relata a coordenadora 1C o processo de implantação ocorreu lentamente por meio de pesquisas e sensibilização da comunidade universitária, sobre a questão da velhice. O processo iniciou em 1988, com os primeiros planejamentos sobre a UATI. Nos três anos seguintes, ocorreu o Encontro Vivencial da Terceira Idade, trazendo à pauta a problemática do idoso e a importância da educação para

o envelhecimento. Estes encontros eram abertos para a comunidade. No primeiro houve a participação de 30 pessoas, o segundo encontro teve a participação de 50 pessoas e o terceiro contou com a presença de 150 pessoas.

Em 1990, foi criado o Grupo de Trabalho da Terceira Idade para sistematizar e concretizar a criação da UATI. Em 1991, o processo estava ampliando-se e cativando professores, acadêmicos e a própria administração universitária. Para preparar os professores para atuar no projeto, foi realizado neste mesmo ano, o Curso para Capacitação de Pessoal para trabalhar com a terceira idade (16 horas). No final de 1991, após muito trabalho, pesquisas e visitas técnicas, o projeto da UATI foi protocolado institucionalmente. A UATI iniciou as suas atividades no início de 1992.

Além das dificuldades para o processo de implementação, o grande desafio foi conquistar o público idoso para frequentar a universidade, a qual foi superada no decorrer dos anos.

De acordo com a coordenadora 4C, o início da atividade ocorreu em 1998, e as maiores dificuldades dizem respeito ao não envolvimento dos departamentos, pois apenas alguns participam do programa.

Segundo a coordenadora 5C, a atividade iniciou com um Projeto de Extensão em 1998, para oferta de palestras com profissionais ligados ao envelhecimento. No ano de 2000, o projeto se transformou em programa, instituindo a UNATI. Dentre as dificuldades, a coordenadora apontou que foram de diversas formas, como o preconceito, a dificuldade em conseguir professores para atuar no projeto e limitações de espaço físico.

A coordenadora 6C relata que elaborou o projeto tendo por base as ações de outras instituições e a realidade local. Em relação à instituição, a coordenadora aponta que não encontrou muitas dificuldades, pois teve aceitação do colegiado da época. Sua maior dificuldade é encontrar profissionais de áreas que a universidade não possui, para trabalhar no projeto.

Para o coordenador 7C não houve dificuldades e a implantação da UNATI ocorreu por meio da tramitação institucional, por meio da apresentação do projeto, vinculado a um programa de extensão.

Todas as ações estão ininterruptas desde a implementação.

No que diz respeito à estrutura das UATI, os coordenadores explicaram a organização das atividades, disciplinas e projetos.

	Estrutura
1C	A UATI está estruturada em 4 eixos: Educação, Cultura e Arte; Educação Física, Esporte e Lazer; Direito, Empoderamento e Cidadania; Saúde, Nutrição e Qualidade de Vida. As disciplinas teórico-práticas estão distribuídas nestes 4 eixos. Além das disciplinas, também são desenvolvidos projetos, como: Jornal da UATI, Contador de Histórias, Patrimônio Cultural.
4C	Há duas atividades contínuas: Teatro e Atividade física. No decorrer do ano letivo são oferecidas oficinas de Psicologia, Haicai, Fonoaudiologia, Espanhol, Artesanato, Turismo Pedagógico e Alemão. São oferecidas sessões de cinema. Também ocorre anualmente as Olimpíadas de Integração da Terceira Idade e Talentos da Primavera.
5C	Há oferta de atividades práticas e teóricas semanalmente, que se distribuem em disciplinas, projetos de extensão e atividades. Também há atividades de estágio curricular e voluntário referentes aos cursos de graduação.
6C	Na UNATI as atividades estão distribuídas em Módulos Interdisciplinares: Aspectos Biopsicossociais, Aspectos Culturais e Atividades Opcionais. Há projetos de Oficina Literária, Dança, Coral, Teatro, Yoga, Tai chi chuan e Informática.
7C	A UNATI está estruturada em 3 eixos: Saúde; Direito, Cidadania e Inserção Social; Turismo, Cultura e Práticas Desportivas. As atividades são oferecidas com base nestes eixos e projetos específicos em cada área do conhecimento.

Tabela 36: Estrutura das UATI

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

A partir das considerações sobre a estrutura de cada UATI, pode-se apontar que as ações extensionistas organizam-se de acordo com as demandas locais e os princípios teóricos que as fundamentam. São baseadas no modelo francês e adaptaram-se a realidade de cada instituição. De acordo com Cachioni (2003), ao longo do tempo as universidades da terceira idade tem avançado no que diz respeito à estrutura e funcionamento. No contexto das IES estas ações extensionistas vem promovendo uma revolução cultural, que permite aproximar os conhecimentos científicos e populares, gerando pesquisas e ampliação das oportunidades da melhoria da qualidade de vida dos idosos.

Neste sentido, duas questões solicitavam que os coordenadores indicassem como o ingresso e a permanência na UATI podiam proporcionar melhorias significativas na qualidade de vida dos idosos. E, quais são as mudanças na vida dos idosos que frequentam a UATI.

De acordo com as respostas dos coordenadores, pode-se considerar que o ingresso dos idosos nas UATI possibilitam maior convivência, ampliação do grupo social, maior participação na família, na universidade e na comunidade, melhora a socialização o que leva o sujeito a ultrapassar o isolamento, os preconceitos e o desengajamento. Assim, por meio das atividades, os idosos recebem estímulos cognitivos, físicos e sociais, além da possibilidade de compartilhar experiências.

Como aponta a coordenadora 1C, “A UATI possibilita a convivência com outros idosos, novas amizades, aquisição de conhecimentos e informações para que o idoso possa reivindicar seus direitos, ampliando a sua participação familiar, na universidade e na sociedade. A melhoria da qualidade de vida se evidencia com a melhoria na resistência física, superação de depressão e solidão, bem como a

diminuição de medicamentos. Os idosos tornam-se mais dinâmicos, inseridos, independentes, com maior autonomia e empoderamento”.

Para a coordenadora 5C, “Os depoimentos relatam uma significativa elevação na autoestima. Há um desenvolvimento no interesse pelo cotidiano, isso facilita o diálogo com gerações jovens, exemplo a inclusão digital. A afetividade é um dos aspectos que apresentam modificação para melhor, havendo desenvolvimento de laços de novas amizades”.

Os coordenadores também foram questionados sobre a aquisição de novos papéis sociais por meio da ação educacional. Todos os coordenadores responderam positivamente a esta pergunta, indicando que os idosos ampliaram sua participação social, realizam novas atividades, conhecem e entendem os seus direitos, como também estão conscientes dos seus deveres.

Neste sentido, o coordenador 7C aponta que “Sem dúvida alguma, a percepção é positiva, tornando-o mais informado, participativo e também questionador. Com base nas informações recebidas, abre-se um novo olhar, mais crítico, ciente dos deveres e obrigações e principalmente ativo e participativo junto à família e a sociedade”.

Como explica Oliveira (1998), considerando os efeitos da UATI sobre o idoso, pode se observar uma maior e crescente conscientização deste segmento, referente a si mesmo, reagindo a preconceitos e marginalização determinados pela sociedade, buscando um espaço de liberdade para se manifestarem e se desenvolverem, participando ativamente.

Neste sentido, pode-se considerar que os principais benefícios da UATI para os seus alunos é a melhoria da qualidade de vida, inserção social e universitária, melhoria na saúde física e mental, socialização, emancipação, novos conhecimentos, possibilidade de discussão e de apresentar opiniões sobre os mais variados assuntos, tornando o idoso protagonista de sua vida (1C, 4C, 5C, 6C e 7C).

De acordo com Requejo Osório (2003, p. 330), os grandes objetivos das UATI são:

[...] contribuir para elevar o nível de saúde física, mental e social e a qualidade de vida das pessoas seniores; realizar um programa de educação permanente em estreita relação com outros grupos etários (pessoas activas, jovens, etc.), através de diversas actividades; prestar atenção às investigações gerontológicas; e, finalmente, fomentar programas iniciais de formação contínua em gerontologia.

A próxima pergunta era se os idosos conhecem o Estatuto do Idoso e se há a percepção de atuação dos alunos em espaços de mobilização e discussão política.

De acordo com os coordenadores, a partir das discussões e atividades da UATI, os idosos conhecem o Estatuto do Idoso.

As discussões sobre o Estatuto tornam os alunos “Mais interessados por questões específicas que apontam o idoso como envolvido, o que os torna mais ativos e socialmente participativos. Reivindicam com mais argumentos seus direitos,

embasados na própria lei. Há alunos envolvidos diretamente no CMDI e outros que participam de ações da sociedade civil, como a Pastoral da Terceira Idade” (1C).

Segundo a coordenadora 6C, a inserção da UNATI ocorre no Conselho Municipal dos Direitos do Idoso, bem como em ações junto aos CRAS e no Observatório Social. Também é registrada a presença ativa dos alunos em ações nos asilos.

Como explica o coordenador 7C, o trabalho dos professores é fundamental, pois os mesmos estão promovendo debates e até júri simulados para despertar interesse sobre o tema e contribuir para a participação ativa do idoso.

Neste sentido, as atividades realizadas nas UATI não estão pautadas apenas na luta contra a exclusão, melhoria da qualidade de vida e saúde, mas possibilitar que se interessem e sintam prazer em aprender, desenvolvendo-se e fomentando a situação social da velhice (REQUEJO OSÓRIO, 2003).

Os coordenadores também foram questionados sobre como se dá o reconhecimento das UATI no âmbito acadêmico e social.

Apesar dos preconceitos, salientados pelas coordenadoras 4C e 5C, existe o reconhecimento da UATI, que se evidencia por meio de ações que envolvem sociedade, universidade e o idoso. Conforme indica a coordenadora 6C, “Os grupos de dança, vozes e teatro são requisitados para diversos eventos da instituição e da sociedade em geral”. O coordenador 7C complementa, explicando que “[...]a troca de experiências entre idosos e jovens tem sido constante e positiva a exemplo dos Seminários de Extensão Universitária onde há a participação de trabalhos de estudantes das UNATI”.

Para a coordenadora 1C, “Muitas vezes o reconhecimento acadêmico é mais tímido do que o reconhecimento social. A UATI não é apenas entendida como um espaço de entretenimento e recreação, mas vista como um espaço formativo, em que o idoso torna-se capaz de desenvolver novas atividades, estar inserido socialmente e constituir um novo paradigma de velhice. Outro ponto determinante é a realização de pesquisas científicas aliadas à extensão, que subsidiam cientificamente as atividades do programa, como também possibilitam o reconhecimento acadêmico em relação à temática velhice e envelhecimento”.

Ao considerar as falas dos coordenadores, pode-se perceber que as Universidades da Terceira Idade, fundamentadas nos princípios da educação permanente, representam mais do que a implementação de atividades extensionistas nas universidades.

“As oportunidades educacionais são apontadas como importantes antecedentes de ganhos evolutivos na velhice, porque, acredita-se, elas intensificam os contatos sociais, a troca de vivências e de conhecimentos e o aperfeiçoamento pessoal” (NERI, CACHIONI, 1999, p. 115).

As UATI representam a possibilidade de aproximar-se da realidade social da velhice e do envelhecimento, permitindo que o idoso se aproprie de conhecimentos socialmente e historicamente negados à este segmento etário, como também

propiciam ao sujeito o despertar para a sua capacidade de interação e inserção social, pela qual consegue perceber-se na sua condição individual, mas acima de tudo, permite que compreenda seu papel enquanto ser social, que deve ser socialmente integrado, consciente e lutar por sua emancipação.

4.2.4 Quadro comparativo entre os questionários

Com o objetivo de sintetizar as principais indicações provenientes dos questionários dos alunos, professores e coordenadores, no que diz respeito à Universidade Aberta para a Terceira Idade, a política e a educação, foi organizado o quadro que se encontra a seguir:

	Alunos	Professores	Coordenadores
UATI	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento. - Melhoria da qualidade de vida. - Mais empolgação. - Mais informações. - Conhecimento. - Novas amizades. - Vontade de viver. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação. - Mudanças de comportamento. - Idosos mais comunicativos. - Ampliação do círculo social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior convivência, ampliação do grupo social. - Maior participação na família, na universidade e na comunidade. - Socialização.
	<ul style="list-style-type: none"> - Mais autonomia. - Disposição para realização de atividades cotidianas. - Maior capacidade de discussão sobre a velhice. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idosos mais questionadores. - Conquista de novos papéis sociais. - Espaço de discussão. - Esclarecimento. - Consciência dos direitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria da qualidade de vida. - Melhoria na saúde física e mental. - Emancipação. - Novos conhecimentos. - Discussão. - Idoso como protagonista.
Política	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece o Estatuto. - Sabe da existência (ou não) do Conselho Municipal do Idoso. - Contribui para o respeito dos seus direitos. - Posicionamento político mudou após o ingresso na UATI. - Tem mais conhecimento e informações. - Discussão sobre a velhice: aspectos sociais, políticos e culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância do Estatuto do Idoso. - Participação. - Conhecimento sobre as questões políticas. - Conscientização. - Reclamar por melhores condições. - Posicionamento político. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estatuto do Idoso é conhecido; - Atuação dos alunos em espaços de mobilização e discussão política. - Idoso envolvido. - Mais ativos e socialmente participativos. - Reivindicam com mais argumentos seus direitos.
Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Contribui para o reconhecimento social da terceira idade. - Ampliação do convívio social. - Conscientização. - Esclarecimento sobre direitos e deveres. - Valorização do idoso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idosos são muito participativos. - São comunicativos e apontam suas dúvidas e dificuldades. - Inserção social do idoso. - Autoestima. - Valorização. - Conscientização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação social. - Realizam de novas atividades. - Idoso conhecem e entendem os seus direitos. - Conscientes dos seus deveres. - Os idosos são estimulados. - Mais informações e conhecimentos. - Possibilidade de compartilhar experiências.

QUADRO 2: Comparação entre os questionários

Fonte: As autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reflexo da velhice e do envelhecimento no Brasil aponta para contrastes significativos. De um lado, dados demográficos que enaltecem a quantidade de idosos e a possibilidade de se viver mais. De outro, emerge a desconfiança e o desconforto, inflamado pelo sistema capitalista, que vê no idoso o símbolo do desuso, do desgaste e da ampliação dos gastos públicos.

Diante de tal panorama, o que se vivencia é um processo de marginalização e preconceito, que gera inúmeros estereótipos sobre a velhice e instaura a cultura da eterna juventude, na qual as pessoas querem viver por muitos anos, mas sem envelhecer. Além disso, a velhice é representada pela classe dominada, que sem acesso aos bens materiais, não tem outro fim, senão viver em condições precarizadas e envelhecer com limitações, sem a garantia de uma sobrevivência digna.

Frente às demandas sociais provenientes do processo de envelhecimento, surge a necessidade de resposta do Estado, que por meio de políticas públicas, principalmente as sociais, busca o enfrentamento ao problema, o que não significa que irá equacioná-lo. Este movimento de implantação de políticas rememora as antigas Leis dos Pobres, que visavam algum tipo de auxílio para os grupos excluídos, mas tinha como eixo central a meritocracia.

Cabe destacar, que as políticas públicas também surgem a partir do movimento de luta e contestação popular, induzindo o Estado mover-se em direção oposta aos seus princípios capitalistas, o que leva à cessão de direitos das mais diversas ordens à classe trabalhadora. Entretanto, a garantia de direitos não representa automaticamente a sua implementação.

No caso brasileiro, pode-se citar a Constituição Federal de 1988, e, especificamente em relação ao idoso, a Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso. Apesar da representação positiva, no que diz respeito a garantia de direitos, a realidade vivida pela população brasileira, em especial, a terceira idade, destoa fortemente das prescrições legais.

Além disso, não somente as políticas, como as demais ações do Estado são carregadas de princípios ideológicos, reproduzidas das mais diversas formas, seja pela cultura, pela mídia, pela educação e pelos mais variados meios que levam à reprodução e a alienação. E, é neste contexto, que o idoso está inserido.

A alienação está intimamente relacionada à atividade produtiva, na qual o

sujeito é desapropriado daquilo que produz, tornando-se por meio do trabalho cada vez mais desumanizado, sem valor e menosprezado. A mediação entre homem e natureza se esvazia, logo sujeito e objeto se tornam peças do sistema de produção capitalista. O homem alienado é desapropriado de sua condição humana, que o divide em indivíduo, no âmbito privado, e cidadão, no espaço público.

Nesta condição, a alienação do idoso, quando afastado da atividade produtiva (aposentadoria, por exemplo), ainda é mais complexa, porque o sujeito não tem mais o objeto como fruto de seu trabalho e a mediação entre homem e natureza que já era limitada passa a ser quase inexistente. E, quando o idoso, pela perda de papéis sociais, se afasta do espaço público e se encerra no indivíduo privado, encontra-se mais profundamente alienado, nas suas formas política, ideológica, religiosa, econômica, artística e de trabalho. Condição que leva o idoso à sua coisificação.

Este afastamento do real, aliado à marginalização e aos preconceitos que revestem a velhice, levam o idoso a condições de isolamento, desengajamento e desapropriação da sua condição de humanidade.

Por outro lado, considerando os impactos econômicos e sociais relativos ao processo de envelhecimento, o Estado impõe um novo imperativo ao paradigma de velhice, em que idoso apesar de toda marginalização, deve manter-se em atividade e ser economicamente independente, evitando onerar o sistema.

Diante desta complexa e contraditória realidade em que o idoso se encontra, é fundamental buscar meios para se contrapor ao sistema, possibilitando a conscientização e a luta para efetivação de direitos, vislumbrando alcançar a emancipação, que nesta forma de sociedade, poderá ser apenas a política.

Neste sentido, é necessário oportunizar aos idosos o acesso a distintos conhecimentos, para que entenda a sociedade em que está inserido e até mesmo sobre os direitos que lhe são garantidos pelas políticas públicas, como o próprio direito à educação, que desde a Declaração Francesa dos Direitos do Homem já é preconizada, perpassando por outras políticas e estando presente na Constituição Federal e nas legislações específicas da terceira idade (Estatuto do Idoso e Política Nacional do Idoso).

Entretanto, cabe salientar que não será a política pública, por meio da garantia dos direitos fundamentais (saúde, segurança, educação, cultura, previdência, entre outros) que irá resolver os problemas que o idoso enfrenta. É necessária a apropriação de conhecimentos que é um dos processos para a transformação da realidade, alicerçando meios para que a luta social se efetive. Neste sentido, cabe perceber as contradições que proporcionem uma práxis revolucionária, que se efetive num ato coletivo e não no âmbito individual, que pode levar à emancipação política.

Considerando a necessidade do conhecimento para apreensão da realidade, emerge a demanda educacional, que não se limita aos espaços escolarizados formais, principalmente porque estes carregam em si o peso da reprodução e de sua função enquanto aparelho ideológico.

Neste sentido, a população idosa, mesmo tendo direito de estar em qualquer espaço educacional escolar, conclama por um lugar próprio, que atenda suas demandas, mas que ao mesmo tempo, contribua para sua formação e aquisição de conhecimentos. Dentre os mais variados espaços educacionais para o idoso, pode se destacar as Universidades Abertas para a Terceira Idade, que são criadas primeiramente para atender as demandas de tempo livre, mas que no decorrer dos anos tem ampliado a sua atuação contribuindo significativamente para a formação dos idosos.

A aquisição de conhecimentos contribui para que o sujeito conquiste sua liberdade, tendo capacidade de entender o espaço social em que está inserido, as relações que estabelece com os demais sujeitos e como a sociedade e o Estado interferem em sua vida cotidiana.

Tais conhecimentos ao ampliarem e se aprofundarem, permitem que o sujeito alcance a fruição e estabeleça uma relação diferente com os demais saberes, que o leva ao gosto por aprender. Quanto mais se apropria do conhecimento, mais próximo da conscientização se chega, caminho que possibilita entender a alienação em suas diversas formas.

O conhecimento não liquida a alienação, mas promove uma prática diferenciada a partir de um concreto pensado. O sujeito não age apenas pelo impulso, mas ao planejar sua ação, entende que seu contexto é mais amplo do que a sua individualidade e que está imerso pelas condições sociais, econômicas, culturais, políticas, ideológicas e educacionais.

Neste sentido, pensar a educação para o idoso não pode ser senão pensar na práxis, possibilitando que o idoso tenha capacidade de se identificar enquanto idoso, entendendo a sua constituição enquanto ser social, que se dá por meio da atividade produtiva.

Logo, a educação para o idoso não pode estar a serviço do capital, dissimulando e justificando a desigualdade da educação. Uma prática educacional comprometida com o desenvolvimento deste sujeito tem como alicerce a busca pela emancipação, em que o sujeito não seja apenas mais um objeto do sistema.

As ações educacionais desenvolvidas para a população idosa baseadas nos princípios da educação permanente precisam considerar a totalidade do processo formativo, identificando as contradições que se evidenciam na sociedade do capital. Neste sentido, além da atuação junto ao idoso, visando sua aquisição de conhecimentos, ampliando sua compreensão da sociedade e contribuindo para melhorias significativas no que diz respeito às questões individuais (saúde, qualidade de vida, autoestima, socialização, entre outros), torna-se fundamental uma ação educacional junto à sociedade, em que a população também seja educada para o processo de envelhecimento, preparando-se para a velhice, mas ao mesmo tempo desenvolvendo outros conceitos sobre o idoso, desmistificando os estereótipos e buscando instaurar um novo paradigma de velhice, diferindo daquele formulado e

disseminado pelo capitalismo.

Assim, a aplicabilidade das teorias sociológicas do envelhecimento não pode limitar-se às do consenso, enaltecendo a atividade, o desengajamento e a modernização. Diante de um contexto que visa a emancipação, as teorias sociológicas do conflito, que se apresentam de forma crítica precisam emergir, para que as concepções sobre a velhice e o envelhecimento não se deem de forma romantizada, fragmentada ou carregada de preconceitos.

Neste posicionamento de conflito, a educação para a emancipação não se dará senão de forma problematizadora, considerando o movimento permanente de ação na formação de sujeitos. Os homens são inconclusos e incompletos, e a educação é uma resposta da finitude da sua infinitude, o que justifica a sua constante formação, a qual tem no movimento histórico o seu ponto de partida e encontra nos processos educacionais pressupostos para suprir sua constituição pessoal inacabada (FREIRE, 1979, 2005).

Quando o idoso, a partir dos processos educativos e de conscientização, percebe-se enquanto sujeito da própria existência, busca um espaço de respeito e dignidade junto aos seus familiares e a sociedade. Pois, quando os oprimidos descobrem o opressor, lutam de forma organizada por sua libertação. Passam a uma nova condição, em que creem em si mesmos e buscam a superação da aceitação do regime opressor (FREIRE, 2005).

Neste sentido, a educação cumpre sua função emancipadora quando atua de forma consciente, por meio da problematização do mundo em que se insere. Embora uma ação educacional, baseada em princípios problematizadores e emancipatórios, não tenha condições de transformar a realidade e promover a emancipação política, ela tem condições de propiciar conhecimentos aos sujeitos, instrumentalizando-os e levando-os à conscientização (mesmo que parcial).

A partir dos estudos teóricos e da pesquisa de campo, pode-se constatar que as Universidades Abertas para a Terceira Idade desenvolvem um importante trabalho no que diz respeito à educação do idoso, fundamentadas a partir da educação permanente e tendo como princípio a educação não-formal.

Estas ações extensionistas, a partir do relato de alunos, professores e coordenadores atendem a sua função educativa, uma vez que promovem ao idoso condições de acesso à informação e ao conhecimento, bem como espaços de discussão e possibilidade de aplicabilidade do conhecimento adquirido, ultrapassando o limite da teoria.

Por meio do processo educativo, os idosos potencializam algumas capacidades e podem inclusive desenvolver novas atividades, ultrapassando os estereótipos de incapacidades de aprender, fazer, de relacionar-se com o outro e adquirem mais confiança, pois estão mais seguros e tem subsídios suficientes para alcançar o processo de conscientização.

A educação para o idoso, não se restringe à ocupação do tempo livre ou

a mera transmissão de informações. Ela possibilita que o sujeito encontre meios de ressignificar a própria existência, o que o faz despertar para sua condição de alienação e coisificação. Neste mesmo sentido, embora a práxis seja um objetivo mais amplo e complexo, traz ao sujeito a capacidade de entender que vive numa sociedade e que somente a ação coletiva poderá trazer significado e resultados às demandas da velhice, como por exemplo, a luta por direitos.

O processo educativo que acontece no interior das UATI, mais do que alcançar o desenvolvimento individual do sujeito, promove mudanças, que geram posicionamentos políticos, ações críticas, reflexões sobre o processo de envelhecimento e a velhice, atuação junto à comunidade, problematização e diagnóstico da situação social do idoso. Neste sentido, esta educação que tem liberdade de atuação, é organizada e pautada a partir das necessidades e não vive sob a vigilância do cumprimento do currículo obrigatório, apresenta portanto, sua perspectiva emancipatória.

Assim, pode-se afirmar que a educação que ocorre nas UATI promove o processo de conscientização e busca na atuação de seus professores e na integração de seus alunos, desvelar as diversas formas de alienação que envolvem o idoso, visando um processo de emancipação política, o qual ainda não se materializou.

Dentre as limitações para que a emancipação se efetive, podem-se destacar a atuação dos professores que por vezes ainda é pautada a partir das experiências da educação formal, o que representa a necessidade da formação dos professores a partir dos princípios que pautam as ações das UATI. Além disso, seria importante o desenvolvimento de novos materiais e metodologias que contemplem as demandas de ensino da população idosa, para que esta alcance seu processo de aprendizagem e a sua conscientização.

Embora as UATI promovam relações intergeracionais entre os idosos e a comunidade acadêmica, as discussões ampliadas sobre o envelhecimento e a velhice são limitadas a poucos momentos, não fazendo parte do cotidiano das universidades, inclusive ausente dos currículos dos cursos, quando diz respeito aos aspectos sociais (teorias sociológicas do envelhecimento). A não discussão e problematização, aliada a pouca difusão de conhecimentos contribui para a disseminação dos preconceitos e marginalização da velhice pela sociedade, pois esta é uma questão social, que não se restringe ao espaço familiar.

Devido aos quase escassos recursos públicos, as ações educacionais analisadas (que são desenvolvidas nas universidades públicas) tem dificuldades para sua expansão, o que impõe certo limite de atuação das UATI, que embora consigam atender uma quantidade considerável de idosos, ainda não possuem condições de ampliar sua atuação, estando restritas à poucas cidades paranaenses.

Outro ponto de fragilidade das UATI refere-se à quantidade limitada de professores e acadêmicos nas universidades que se interessam sobre a temática do envelhecimento e realizam atividades de pesquisa e extensão. Embora haja uma

relativa aceitação da comunidade universitária em relação à inserção do idoso no espaço acadêmico, isto não representa apoio ou colaboração.

Diante disso, as UATI têm equipes relativamente pequenas de trabalho, o que também impõe limitações para a realização de atividades com os idosos. Neste sentido, o desinteresse da comunidade universitária também reflete em dificuldades às ações extensionistas.

Destaca-se a limitação de produções acadêmicas sobre a Universidade Aberta para a Terceira Idade, que não se restrinjam a reprodução de dados e divulgação de experiências. Muitas produções sobre a temática não se fundamentam nas teorias sociológicas do envelhecimento críticas (do conflito). Destaca-se, então, a demanda de pesquisas teóricas, que tenham como objeto as UATI, mas que promovam discussões e problematizações sobre os processos educativos e as possibilidades de conscientização e emancipação do idoso.

Toda prática educativa deve ser gerida pela pesquisa, logo, toda ação que ocorre nas UATI deve ser permeada por estudos e investigações, que promovam debates sobre a temática e possibilitem a atualização e a melhoria das ações. Neste sentido, é fundamental que professores, coordenadores e idosos estejam diretamente relacionados às práticas de estudo e pesquisa, ultrapassando concepções ativistas de educação para terceira idade.

A educação sozinha não irá emancipar os idosos, mas pode promover o despertar às contradições da realidade do sistema em que estão inseridos e contribuir para que a práxis se corporifique. Assim, uma mudança mesmo que pequena é necessária, é possível.

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AKKARI, Abedel-Jalil. **Internacionalização das políticas educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. 2 ed. São Paulo: Vozes, 2008.
- ALVES, Amauri César. **Novo contrato de emprego: parassubordinação trabalhista**. São Paulo: LTr, 2005.
- AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e Emancipação Humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p.378-391, set. 2012.
- ANUNCIAÇÃO, Daniela Andrade. Aspectos gerais sobre “proteção social” e políticas sociais no capitalismo: das origens às tendências atuais. In: OLIVEIRA, Mara de; BERGUE, Sandro Trescastro. **Políticas públicas: definições, interlocuções e experiências**. Caxias do Sul: EDUCS, 2012. p. 27-39.
- ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro. **A construção do consentimento: Corporativismo e trabalhadores nos anos trinta**. São Paulo: Scritta, 1998.
- ARAÚJO, Francisco Carlos da Silva. Seguridade social. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n. 1272, 25 dez. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9311>>. Acesso em 30/05/2008.
- AYÚS, Concepción Nieves. **La emancipación humana y sus perspectivas actuales**. Buenos Aires: Clacso, s/d. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/if/marx/documentos/22/La%20emancipaci%F3n%20humana%20y%20sus%20perspectivas...pdf>. Acesso em 12/08/2014.
- BAKER, Ann; BONJOUR, Laurence. **Filosofia: textos fundamentais comentados**. Porto Alegre: Artmed. 2010.
- BARRETO, Sonia Silva. As políticas educacionais no contexto das transformações no mundo do trabalho. Campinas: HISTEDBR, s/d. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_sonia%20silva%20barreto.pdf. Acesso em 25/11/2014.
- BATISTA, Analía Soria. *et al.* **Envelhecimento e dependência: desafios para a organização da proteção social**. (Coleção Previdência Social, v. 28). Brasília: MPS/SPPS, 2008.
- BAZO, Maria Tereza. **La sociedad anciana**. Madri: CIS, 1990.
- BEAUVOIR, Simone de. **A velhice 1: a realidade incômoda**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BENGTSON, Vern; BURGESS, Elisabeth; PARROTT, Tonya. Theory, Explanation, and a Third Generation of Theoretical Development in Social Gerontology. **Journal of Gerontology: social sciences**. New York, n. 2, v. 52B, 1997, p.S72-S88.

- BERQUÓ, Elza. Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil. In: NERI, Anita Liberalesso; DEBERT, Guita Grin (Orgs.). **Velhice e sociedade**. Campinas: Papirus, 1999. p. 11-40.
- BEVERIDGE, William. **Social Insurance and Allied Services**. London: His Majesty's Stationery Office, 1942.
- BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2011.
- BORON, Atílio A. El Estado y las "reformas del Estado orientadas al mercado". Los "desempeños" de la democracia en América Latina. In: KRAWCZYK, N. R.; WANDERLEY, L. E. **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-67.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 46 reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 19.433, de 26 de novembro de 1930**. Dispõe sobre a criação do Ministério do Trabalho e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1930.
- BRASIL. **Decreto nº 4.682, de 24 de janeiro de 1923**. Dispõe sobre a Caixa de Aposentadoria e Pensões. Rio de Janeiro, 1923.
- BRASIL. **Decreto nº 9.912-A de 26 de março de 1888**. Dispõe sobre ao direito de aposentadoria aos funcionários dos Correios. Rio de Janeiro, 1888.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 72, de 21 de novembro de 1966**. Dispõe sobre a implantação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS).
- BRASIL. **Lei 10172 de 9 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. **Lei 8742 de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a Lei Orgânica de Assistência Social. Brasília, 1993.
- BRASIL. **Lei nº 6.036 de 1º de maio de 1974**. Dispõe sobre a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPS). Brasília: 1974.
- BRASIL. **Lei nº 10741 de 3 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Brasília, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 3.807/60 de 26 de agosto de 1960**. Dispõe sobre a Lei Orgânica de Previdência Social. Rio de Janeiro, 1960.
- BRASIL. **Lei nº 4.214/63 de 2 de março de 1963**. Dispõe sobre o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural. Brasília, 1963.

- BRASIL. **Lei nº 8080 de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre a criação do Sistema Único de Saúde. Brasília, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 8842 de 4 de janeiro de 1994.** Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso. Brasília, 1994.
- BRASIL. **Parecer CNB/CEB 11/2000 de 5 de maio de 2000.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.
- CACHIONI, Meire *et al.* Metodologias e Estratégias Pedagógicas utilizadas por Educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, jan./mar. 2015, p. 81-103.
- CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. Campinas: Alínea, 2003.
- CACHIONI, Meire. Universidades da Terceira Idade: das origens à experiência brasileira. In: NERI, Anita Liberalesso; DEBERT, Guita Grin (Orgs.). **Velhice e sociedade**. Campinas: Papirus, 1999. P. 141-178.
- CAMARANO, Ana Amélia. **Envelhecimento da população brasileira:** uma contribuição demográfica. Texto para discussão n. 858. Rio de Janeiro: IPEA, 2002.
- CAMARANO, Ana Amélia. Quão além dos 60 poderão viver os idosos brasileiros? *In:* CAMARANO, A. A. **Os novos idosos brasileiros:** muito além dos 60? Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 77-106.
- CARNOY, Martin. **Estado e teoria política.** 13 ed. Campinas: Papirus, 2007.
- CARTA DE CONVOCAÇÃO DOS ESTADOS GERAIS. Versalhes, 1789. UFMG: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/hist_discip_grad/ConvocEstGerais.pdf, acesso em 22/10/2014.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista.** São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.
- CONSTITUIÇÃO FRANCESA. 1791. UFMG: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/hist_discip_grad/ConstFranca1791.pdf, acesso em 13/08/2014.
- CONSTITUIÇÃO FRANCESA. 1793. UFMG: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/hist_discip_grad/ConstFranca1793.pdf, acesso em 13/08/2014.
- COSTA, Lucia Cortes. Reflexões sobre o Estado moderno. In: COSTA, Lucia Cortes. **Os impasses do Estado capitalista:** uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-52.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e democracia. **Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social**, v.2, n.3, dez. 2005. p.1-24.
- CUNHA, José Ricardo. Direito e marxismo: é possível uma emancipação pelo direito? **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, 2014, p. 422-461.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do estado.** 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.
- DORIGON, Nelci Gonçalves. **Educação e trabalho:** a convocação das workhouses. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ensino de Ciências Humanas, Letras e Artes,

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do Welfare state. **Lua Nova**, Rio de Janeiro, n. 24, set. 1991, p. 85-116.

EYNG, Ana Maria; PACIEVITCH, Thais. Do direito de acesso e permanência na escola ao direito à educação de qualidade social. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, Campinas, **Anais...**, ENDIPE/UNICAMP, 2012.

FAFIUV. **Programa especial de atendimento aos idosos**. União da Vitória: FAFIUV, s/d. Disponível em: <http://www.fafiuiv.br/fati.php>. Acesso em 08/12/2015.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado Capitalista**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. 10 ed. São Paulo, Cortez: 2011.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERNANDES, Ana Alexandre. **Velhice e sociedade**. Oeiras: Celta, 1997.

FILIZZOLA, Mario. **A velhice no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1972.

FONTE, Isolda Belo da. Diretrizes internacionais para o envelhecimento e suas conseqüências no conceito de velhice. Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 12, 2002, Ouro Preto, **Anais do XII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, ABEP, 2002.

FRANÇA. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, de 26 de agosto de 1789. UFMG: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/hist_discip_grad/ConvocEstGerais.pdf, acesso em 14/01/2015.

FREIRE JUNIOR, Américo Bedê. **O controle judicial de políticas públicas**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, jun. 2000.

FULLAT, Octavio. **A educação permanente**. Rio de Janeiro: Salvat, 1979.

FURTER, Pierre. **Educação e vida**. Petrópolis: Vozes, 1976.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIUDICI, Ernesto. **Alienación, marxismo y trabajo intelectual**. Buenos aires: Crisis, 1973.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas, **Ensaio:aval.pol.públ.Educ**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, jan./mar. 2006, p. 27- 38.
- GOLDANI, Ana Maria. Contratos intergeracionais e reconstrução do estado de bem estar. Por que se deve repensar essa relação para o Brasil? In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Os novos idosos brasileiros**: muito além dos 60? Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 211-252.
- GOMES, Lucy; LOURES, Marta Carvalho; ALENCAR, Josélia. Universidades. **História da Educação**, Pelotas, v. 9, n. 17, jan./jun. 2005, p.119-135.
- HENDERSON, William **A Revolução Industrial**: 1780-1914. São Paulo: Verbo/USP, 1969.
- HIGGINBOTHAM, Peter. **Workhouses**: the story of an institution. Disponível em: <http://www.workhouses.org.uk>, acesso em 20 nov. 2012.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- HOBSBAWN, Eric. **A era das revoluções**: 1789 - 1848. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- HOBSBAWN, Eric. **A revolução francesa**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- HOBSBAWN, Eric. **Indústria e império**. Barcelona: Ariel, s/d. Disponível em: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/131828.pdf>, acesso 24 ago. 2014.
- IASI, Mauro Luís. Direito e emancipação humana. **Revista da Faculdade de Direito**. São Paulo, v.2, n.2, jul./dez. 2009, p. 170-192.
- IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009**. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014**. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2018**. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018.
- IBGE. **Projeção da População por Sexo e Idade para o Período 2000 – 2060**. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Revisão 2013, Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013.

INGRAO, Pietro. **Las masas y el poder**. Barcelona: Editorial Crítica, 1978.

ITAIPU. Educação na terceira idade: Unati de Foz do Iguaçu tem 175 vagas. **ITAIPU**, Foz do Iguaçu, 19 jun. 2015. Disponível em: <https://www.itaipu.gov.br/sala-de-imprensa/noticia/educacao-na-terceira-idade-unati-de-foz-do-iguacu-tem-175-vagas>. Acesso em 04/12/2015.

JACOBI, Pedro. **Movimentos sociais e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1993.

KAUCHAKJE, Samira. **Gestão pública de serviços sociais**. Curitiba: IBPEX, 2007.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LACERDA, Fernanda Calasans Costa. **Significados da pobreza na sociedade contemporânea**. Produtos técnicos abertos. Brasília: IICA, 2006.

LACERDA, Fernanda Calasans Costa. Significados da pobreza na sociedade contemporânea. In: MIRANDA, Carlos; TIBURCIO, Breno (Org.). A nova cara da pobreza rural: desafios para as políticas públicas. Série Desenvolvimento Rural Sustentável, v. 16. Brasília: IICA, 2012, p. 205-239.

LAMPERT, Ernâni. Educação permanente: limites e possibilidades no contexto da América Latina e Caribe. **Linhas**, Florianópolis, v.6, n1, jan./jun 2006, p. 1-13.

LEHER, Roberto. Desafios para uma educação além do capital. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (Orgs.). **István Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

LEI DO MÁXIMO GERAL, de 29 de setembro de 1793. UFMG: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/maximo.PDF>, acesso em 13/08/2014.

LEI LE CHAPELIER, de 17 de junho de 1791. UFMG: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/Chapelier.pdf>, acesso em 13/08/2014.

LIMONCIC, Flávio. **Os inventores do New Deal**. Estado e sindicato nos Estados Unidos dos anos 1930. 2003. 289 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

LIRIO CASTRO, Juan. Los programas universitarios de mayores en España: logros y desafíos. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa (Orgs.). **Universidade aberta para a terceira idade**: o idoso como protagonista na extensão universitária. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

LONA. Universidade Aberta pode inserir idosos em faculdade. **LONA**, ano 15, edição 909, Curitiba, 13 ago. 2014. Disponível em: http://issuu.com/lona2012/docs/lona_909. Acesso em 04/12/2015.

LOWI, Theodor. Four Systems of Policy, Politics, and Choice. **Public Administration Review**, n. 32, 1972, p. 298-310.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e

positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, György. **Ontologia del Ser Social: El Trabajo**. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2004.
MACHADO, Edineia Maria. **Política social: a moderna lei dos pobres**. San José: Escuela de Trabajos Sociales, UCR, 2006. Disponível em: <http://www.ts.cr.ac.cr>, acesso em 04 dez. 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2010.

MANCHESTER COMMITTEE OF MACHINE MAKERS. **On The Evils of Law Prohibiting the Export of Machinery**: Debate sobre a exportação de máquinas. Tradução: Douglas Libby. Inglaterra, 1841. UFMG: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/exptmaq.PDF>, acesso em 22/10/2014.

MARTINS, Cláudia Regina Magnabosco. A articulação de pesquisa e extensão para compreensão e desenvolvimento de ações em uma universidade aberta para a terceira idade. Congresso Ibero-americano de Psicogerontologia, 3, 2013, São Paulo, **Anais...**, PUC/SP, 2013.

MARTINS, Ernesto Candeias. O conceito de emancipação como uma nova meta educativa na formação humana. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.7, n.14, jul./dez. 1993, p. 39-59.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas: Autores Associados. Americana: UNISAL, 2008.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica econômica política**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2 ed. São Paulo: Martin Claret, 2011a.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Grijalbo, 1976.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, Vol. I. São Paulo: Nova cultural, 1996.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Freidrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Freidrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, 2012, Caxias do Sul, **Anais...**, ANPEDSUL, 2012.

MASSON, Gisele. Das teorias modernas de Estado à crítica da legitimação político-ideológica na

organização social capitalista. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 44, n. 1, abr./jun. 2010, p. 69-95.

MATA, Vilson Aparecido da. Emancipação e Educação em Marx: Entre a emancipação política e a emancipação humana. Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 5, 2011, Florianópolis, **Anais...**, Florianópolis: UFSC, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **La educación más allá del capital**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2008.

MÉXICO. **LAS CONSTITUCIONES de México, 1814-1991**. Comité de Asuntos Editoriales. Cámara de Diputados, LV Legislatura. México, 1991. Disponível em: http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/virtual/dip/const_mex.htm, acesso em 14/01/2015.

MINCATO, Ramone. Políticas públicas e sociais: uma abordagem crítica e processual. In: OLIVEIRA, Mara de; BERGUE, Sandro Trescastro (Orgs.). **Políticas públicas: definições, interlocuções e experiências**. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 81-97.

MONTORO, María Berlando. Modelos sociológicos de la vejez y su repercusión en los medios: Reconstruyendo identidades. Una visión desde el ámbito educativo. **Comunicación y ciudadanía**, n. 4, out./dez. 2006, p. 1-18.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p.13-42.

MORAGAS, Ricardo Moragas. As relações intergeracionais nas sociedades contemporâneas. **A terceira idade**, São Paulo, v. 15, n.29, p.7-27. jan. 2004.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; MACENO, Talvanes Eugênio. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana: frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educación: novas perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1980.

MOTOYAMA, Shozo. **Educación técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS**. História vivida. São Paulo: UNESP, 1995.

NANTES, Antônio Carlos; ARCOVERDE, Marcos Augusto Moraes; CURY, Mauro José Ferreira. Uma aurora de vida na terra das Cataratas do Iguaçu: Universidade Aberta da Terceira Idade – Foz do Iguaçu. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; D'ALENCAR, Raimunda Silva (Orgs.). **As experiências de universidades abertas em um Brasil que envelhece**. Curitiba: CRV, 2011. p. 39-52.

NASCIMENTO, Marcos Roberto. Feminização do envelhecimento populacional: expectativas e realidade de mulheres idosas quanto ao suporte familiar. In: WONG, Laura Lidia Rodríguez (Org.). **Envelhecimento da população brasileira e aumento da longevidade: subsídios para políticas orientadas ao bem-estar do idoso**. Belo Horizonte: UFMG/ Cedeplar/ABEP, 2000. p. 191-218.

NEOTTI, Ana. **Perspectivas da educação permanente**. 1978. 63f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1978.

NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire. Velhice bem-sucedida e educação. In: NERI, Anita

Liberalesso; DEBERT, Guita Grin (Orgs.). **Velhice e sociedade**. Campinas: Papius, 1999. P. 113-140.

NERI, Anita Liberalesso. **Qualidade de vida na velhice**: enfoque multidisciplinar. 2. ed. Campinas: Alínea, 2011.

NOVAES, Maria Helena. **Conquistas possíveis e rupturas necessárias**: psicologia da terceira idade. Paulo de Frontim: Nau, 1995.

ODDONE, María Julieta. Antecedentes teóricos del Envejecimiento Activo. **Informes Envejecimiento en red**, Madri, n. 4, set. 2013, p. 1-9.

ODORIZZI, Roseli. **A Universidade Aberta à Terceira Idade da UNIOESTE/Toledo: construindo espaços de inserção social do idoso**. 2003. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2003.

ODORIZZI, Roseli. O programa "UNATI" da unioeste/campus de toledo: construindo a cidadania do idoso. Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2, 2005, Cascavel, **Anais...**, UNIOESTE, 2005.

ODORIZZI, Roseli. O programa universidade aberta à terceira idade - UNATI da UNIOESTE/ Campus de Toledo: construindo a inserção social do idoso. Simpósio Nacional de Educação, 1, 2008, Cascavel, **Anais...**, Cascavel, 2008.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Terceira Idade**: do repensar dos limites aos sonhos possíveis. Campinas: Papius, 1999.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Universidade Aberta para a Terceira Idade na Universidade Estadual de Ponta Grossa**. 1998. 635f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela/Espanha, 1998.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Velhice: teorias, conceitos e preconceitos. **A terceira idade**, São Paulo, v.12, n. 25, p. 37-52, ago. 2002.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. Universidade Aberta para a Terceira Idade: o protagonismo da pessoa idosa no espaço educativo no município de Ponta Grossa/PR. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; D'ALENCAR, Raimunda Silva (Orgs.). **As experiências de universidades abertas em um Brasil que envelhece**. Curitiba: CRV, 2011. p. 11-26.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. A universidade aberta para a terceira idade na UEPG/BRASIL: o idoso no contexto extensionista da universidade. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa (Orgs.). **Universidade aberta para a terceira idade**: o idoso como protagonista na extensão universitária. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p.87-128.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. **Universidade Aberta para a Terceira Idade**: a extensão como meio de inserção do idoso no contexto universitário. Assis: Storbem, 2012.

ONU. **Informe de la Primera Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento - Viena**. Nova York: ONU, 1982.

ONU. **World Population Prospects: The 2012 Revision**. Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. Nova York: ONU, 2012.

ONU. **World Population Prospects: The 2015 Revision**. Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. Nova York: ONU, 2015.

ONU. **World Population Prospects: The 2017 Revision**. Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. Nova York: ONU, 2017.

ONU. **Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento** - Madrid. Nova York: ONU, 2002.

ORTEGA, Mari Paz Martínez; LUQUE, María Luz Polo; FERNÁNDEZ, Beatriz Carrasco. Vision histórica del concepto de vejez desde la edad media. **Cultura de los cuidados**, Madri, v.6, n. 11, jan./jun. 2002, p. 40-46.

PAIVA, Vanilda. Educação Permanente: ideologia educativa ou necessidade econômico-social? *In*: PAIVA, Vanilda; RATTNER, H. **Educação permanente e capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 1985. p. 7-63.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. *In*: MELO, Edivânia; PANIAGO, Maria Cristina Soares; ANDRADE, Mariana Alves de. **Marx, Mézáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012a. p. 59-80.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mézáros e a incontrollabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012b.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **A metamorfose da questão social e reestruturação das políticas sociais**. Capacitação em serviço social e política. Módulo I: Crise contemporânea, questão social e serviço social. Brasília: CEAD, 1999.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 729-753, out./dez. 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POGREBINSCHI, Thamy. O Direito entre o Homem e o Cidadão. Marx e a Crítica dos Direitos Humanos. **Revista de Direito do Cesusc**, Florianópolis. n. 2, jan./jun. 2007. p. 47-63.

POULANTZAS. Nicos. O Estado, o poder, o socialismo. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PRADO, Adonia Antunes. **A educação para a política do Estado Novo**: um estudo dos conceitos e dos objetivos educacionais na revista Cultura Política. 1982. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1982.

PRESENTE. Aula inaugural da UNATI é realizada na UNIOESTE em Rondon. **O presente digital**, Marechal Cândido Rondon, 11 out. 2011. Disponível em: <http://www.opresente.com.br/geral/2011/10/aula-inaugural-da-unati-e-realizada-na-unioeste-em-rondon/1080636/>. Acesso em 05/12/2015.

PROEX/UNIOESTE. Proex em Ação. **Informativo da Pró-reitoria de Extensão**, v. 3, n. 31, set. 2014. p. 1-2.

RAMOS, Paulo Roberto Barbosa. **Fundamentos constitucionais do direito à velhice**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2002.

REQUEJO OSÓRIO, Agustin. **Educação permanente e educação de adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

RIBEIRO, Renato Janine. História e revolução: A Revolução Francesa e uma nova idéia de história, **Revista USP**, São Paulo, n.1, mar./mai. 1989, p. 12-18.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem das desigualdades**. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. 3ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- SACHS, J. **O fim da pobreza**. São Paulo: Companhia das letras, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-180.
- SCORTEGAGNA, Paola Andressa. **Políticas Públicas e a educação para a terceira idade: contornos, controvérsias e possibilidades**. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2010.
- SERAFIM, Filomena Maria Machado Pinto. **Promoção do bem estar global na população sênior: práticas de intervenção e desenvolvimento de atividades físicas**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Algarve, Faro/Portugal, 2007.
- SETI. Paraná Avança com universidades da Terceira Idade. **SETI**, 1 out. 2013. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=3000>. Acesso em 08/12/2015.
- SILVA Jr., C. A. Dialética e pesquisa educacional no Brasil. In: CAVAZOTTI, M. A; NEVES, V. F. (orgs). **Práticas pedagógicas: a prática social como mediadora da produção e apropriação do conhecimento**. Curitiba: UTP, 2006, p. 61-74.
- SILVA, Janaína Carvalho da. Velhos ou idosos. **A terceira idade**, São Paulo, v. 14, n. 26, jan. 2003, p. 94-111.
- SILVA, Josué Nunes da. **Reflexão e prática política em Karl Marx: sobre a emancipação do proletariado**. Dissertação, Universidade São Judas Tadeu, 2011, p. 165. Programa de Pós Graduação em Filosofia.
- SIQUEIRA, Maria Elaine Catunda de. Teorias sociológicas do envelhecimento. In: NERI, Anita Liberalesso. **Desenvolvimento e velhice**. São Paulo: Papirus, 2001.
- SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, Moisés Alves. **Direito e alienação nos Grundrisse de Karl Marx**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011, p.230.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45
- STIELTJES, Cláudio; TAAM, Regina. A UNATI da UEM: educação e política. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; D'ALENCAR, Raimunda Silva (Orgs.). **As experiências de universidades abertas em um Brasil que envelhece**. Curitiba: CRV, 2011. p. 141-160.
- STRECK, Lênio Luiz; MORAIS, José Luís Bolzan. **Ciência Política e Teoria Geral do Estado**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.
- TAAM, Regina; PIACEZZI, Leni. A educação permanente do trabalhador idoso. In: CURY, Mauro José Ferreira; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; COENGA, Rosemar Eurico. **As interfaces da velhice na pós-modernidade: avanços e desafios na conquista da qualidade de vida**. Cascavel: Edunioeste,

2013.

TONET, Ivo. Educação e revolução. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana: frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2 ed. Maceió: Edufal, 2013.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

UATI. **Universidade Aberta para a Terceira Idade**. Irati: UNIOESTE, s/d. Disponível em: <http://www.unicentro.br/uati/>. Acesso em 08/12/2015.

UFPR. **Editai COEX/PROEC: nº XX de 2012 – Universidade Aberta da Maturidade**. Edital de Seleção de Bolsa PROEC 2014. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura: UFPR, 2014.

UFPR. Universidade Aberta da Maturidade forma terceira turma. **UFPR**, Curitiba, 16 jun. 2015. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/blog/noticias/universidade-aberta-da-maturidade-forma-terceira-turma/>. Acesso em 04/12/2015.

UFPR. Universidade Aberta da Maturidade inicia as atividades. **UFPR**, Curitiba, 28 jun. 2012. Disponível em: <http://www.ufpr.br/portafulpr/blog/noticias/universidade-aberta-da-maturidade-inicia-as-atividades/>. Acesso em 04/12/2015.

UNATI/UEM. **Histórico da UNATI**. Maringá: UNATI, 2014. Disponível em: <http://www.unati.uem.br/index.php/historico-unati>. Acesso em 08/12/2015.

UNESCO. **Conferência mundial sobre a educação de adultos**. Declaração de Hamburgo. Nova York: Unesco, 1999.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos**. Declaração de Dakar – 2000. Nova York: Unesco, 2000.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Declaração de Jomtien - 1990. Nova York: Unesco, 1990.

UNESPAR. **Relatório anual de atividades acadêmicas: junho de 2014 – junho de 2015**. Paranavai: UNESPAR, 2015.

UNETED KINGDOM. **The Poor Law Amendment Act**, de 14 de agosto de 1834. Londres: Parliament, 1834.

UNFPA. **Envelhecimento no Século XXI: Celebração e Desafio**. Versão brasileira, Nova York: Fundo de População das Nações Unidas. Londres: HelpAge, 2012.

UNIOESTE. **Universidade Aberta à Terceira Idade – UNATI/UNIOESTE**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, s/d. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/extensao/unati/?conteudo=initial>. Acesso em 05/12/2015.

VARGAS, Maria Regina da Silva. Aprendendo a envelhecer na terra da “menina radiante”. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; D’ALENCAR, Raimunda Silva (Orgs.). **As experiências de universidades abertas em um Brasil que envelhece**. Curitiba: CRV, 2011. p. 73-90.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VIANNA, Maria Lúcia Werneck. **Em torno do conceito de política social: notas introdutórias**. Rio de

janeiro: [s. n.], 2002. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fMariaLucia1.pdf>. Acesso: 11/12/2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Envelhecimento ativo**: uma política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

YUNI, José Alberto; URBANO, Claudio Ariel. Los programas universitarios de adultos mayores en Argentina: un espacio para la inclusión social desde la extensión universitaria. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa (Orgs.). **Universidade aberta para a terceira idade**: o idoso como protagonista na extensão universitária. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ALUNO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado

Prezado(a) Senhor(a)

Este questionário tem por objetivo coletar dados para nossa pesquisa, cujo tema refere-se às ações educacionais para o idoso nas Instituições de Ensino Superior. Todos os dados serão utilizados apenas para a investigação, não sendo usados para outros fins.

Agradecemos sua colaboração,
Rita de Cássia da Silva Oliveira
Paola Andressa Scortegagna

I. Perfil

1. Idade: _____ anos
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Estado civil:
() Solteiro
() Casado
() Viúvo
() Separado/Divorciado
() Outro
4. Escolaridade:
() 1º Grau Completo
() 1º Grau Incompleto
() 2º Grau Completo
() 2º Grau Incompleto
() Ensino Superior
() Pós Graduação
5. Renda mensal familiar
() Até 1 salário mínimo
() De 1 até 2 salários mínimos
() De 2 a 3 salários mínimos
() De 3 a 4 salários mínimos
() De 4 a 5 salários mínimos
() Mais de 5 salários mínimos

6. Moradia
- Casa própria
 - Casa alugada
 - Casa cedida
 - Não possui moradia fixa
 - Mora em alguma instituição

7. Com quem mora:
- Companheiro
 - Filho(s)
 - Neto(s)
 - Outro(s) parente(s)
 - Amigo(s)
 - Sozinho

8. Possui quantos filhos:
- Não tem filho
 - 1 filho
 - 2 filhos
 - 3 filhos
 - 4 ou mais filhos

II. Educação

1. Há quanto tempo você frequenta a Universidade Aberta para a Terceira Idade? Frequento há _____ anos.

2. Por que você decidiu entrar na Universidade Aberta para a Terceira Idade? *(Pode assinalar mais de uma alternativa)*

- Vontade de aprender mais.
- Para conhecer novas pessoas.
- Porque queria uma nova ocupação.
- Por indicação de amigos e/ou parentes.
- Para melhoria da qualidade de vida.
- Por imposição de familiares.

3. Depois que você ingressou na Universidade Aberta para a Terceira Idade, o que mudou em sua vida? *(Pode assinalar mais de uma alternativa)*

- Conheci novas pessoas.
- Descobri que tenho capacidade de aprender coisas novas.
- Estou realizando atividades diversificadas.
- Sinto-me mais realizado.
- Superei o sentimento de solidão.
- Sinto que sou útil.
- Nada mudou.

4. Em quais atividades você participa na Universidade Aberta para a Terceira Idade?

5. Como é a atuação dos professores da Universidade Aberta para a Terceira Idade?

- São atenciosos e pacientes.
- Fazem explicações claras.
- Utilizam materiais adequados.
- Preocupam-se com a aprendizagem dos alunos.

() Tem dificuldade de atuar com os idosos.

6. O que você mais gosta na Universidade Aberta para a Terceira Idade?

- () Aulas
- () Colegas
- () Professores
- () Atividades recreativas/festas
- () Possibilidade de aprender
- () Outros. O que? _____

7. O que você gostaria que mudasse na Universidade Aberta para a Terceira Idade?

- () Horários das atividades.
- () Professores.
- () Inclusão de novas atividades. Quais? _____
- () Espaço físico.
- () Outros. O que? _____
- () Não quero mudanças.

8. Quantas vezes por semana você frequenta a Universidade Aberta para a Terceira Idade?

- () 1 vez
- () 2 vezes
- () 3 vezes
- () 4 vezes
- () 5 vezes

III Saúde

1. Você toma algum medicamento de uso contínuo?

- () Não
- () Sim

Se sim, quantos medicamentos diferentes você toma diariamente?

- () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ou mais

2. Você possui alguma doença crônica?

- () Não possui
- () Diabetes
- () Pressão alta
- () Asma ou bronquite
- () Osteoporose
- () Outra. Qual? _____

3. Como é sua saúde, de modo geral?

- () Muito boa
- () Boa
- () Regular
- () Ruim

4. Após ingressar na Universidade Aberta para a Terceira Idade, você diminuiu a quantidade de medicamentos diários?

- () Sim - Tomava antes da UATI ____ medicamentos e agora tomo ____ medicamentos.
- () Não

5. Depois que entrou na Universidade Aberta para a Terceira Idade, você se sente:

- () Com mais disposição para realização de atividades cotidianas.
- () Com vontade de realizar atividades diversas em casa e na universidade.

- Com disposição para acordar.
- Com ânimo para planejar suas atividades e desejo para realizá-las.
- Com mais empolgação e vontade de viver.
- Com maior autoestima.
- Da mesma maneira que estava antes de ingressar.
- Com mais timidez e dificuldade de atividades em grupo.
- Com pouca vontade de realizar atividades cotidianas.

6. Você pratica alguma atividade física regularmente?

- Sim
- Não

Se sim, qual atividade você pratica?

III. Política

1. Você conhece o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03)?

- Sim
- Não

Quais são as principais contribuições do Estatuto do Idoso para a terceira idade?

2. Sua cidade tem Conselho Municipal do Idoso?

- Sim
- Não
- Não sei

3. Você participa de algum conselho ou entidade que defende os direitos dos idosos?

- Sim
- Não, mas já participei.
- Não, nunca participei.

4. Como você contribui para que os direitos dos idosos sejam respeitados no local em que você vive?

- Discutindo sobre os direitos com familiares e amigos.
- Conhecendo os direitos do idoso.
- Ensinando para filhos e netos quais são os direitos do idoso.
- Participando de ações públicas em defesa destes direitos.
- Não contribuo.

5. Você participaria de alguma manifestação em prol dos direitos dos idosos?

- Sim
- Não
- Não sei

6. Você costuma ler reportagens ou artigos sobre a situação do idoso no Brasil?

- Não
- Sim

7. Qual é a situação social do idoso no Brasil?

- Discriminação e marginalização.
- Dificuldade de acesso à saúde.
- Problemas econômicos.

- () Violência.
- () Reconhecimento e valorização.
- () Outro. Qual? _____

8. Qual é a maior fragilidade da terceira idade?

- () Preconceito
- () Aposentadoria
- () Moradia
- () Transporte
- () Saúde
- () Educação
- () Família
- () Outra. Qual? _____

9. Quais ações podem ser realizadas para que o idoso seja mais respeitado e tenha os seus direitos garantidos?

- () Campanhas educacionais para toda população.
- () Propagandas na televisão e rádio.
- () Criação de novas leis.
- () Mobilização dos idosos.
- () Punições mais severas nos casos de desrespeito ao idoso.

10. O idoso tem deveres?

- () Não
- () Sim

Por favor, justifique a sua escolha:

11. Qual é a contribuição da educação para o conhecimento e respeito dos direitos do idoso?

12. Você acredita que seu posicionamento político mudou após ingressar na Universidade Aberta para a Terceira Idade? Sente-se mais integrado às discussões em relação à terceira idade?

13. A educação contribui para o reconhecimento social do idoso? Traz melhorias para a qualidade de vida?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado

Prezado(a) Senhor(a)

Este questionário tem por objetivo coletar dados para nossa pesquisa, cujo tema refere-se às ações educacionais para o idoso nas Instituições de Ensino Superior. Todos os dados serão utilizados apenas para a investigação, não sendo usados para outros fins.

Agradecemos sua colaboração,
Rita de Cássia da Silva Oliveira
Paola Andressa Scortegagna

I. Perfil

1. Idade: _____ anos

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Formação

() Ensino Superior incompleto

() Ensino Superior completo

() Lato sensu

() Mestrado

() Doutorado

4. Há quanto tempo atua na Universidade Aberta para a Terceira Idade?

Atuo há _____ anos.

5. Você é professor de qual atividade na UATI?

II. Questões pedagógicas

1. Você possui alguma formação específica para atuar com o idoso?

() Não

() Sim

Se sim, qual é esta formação? _____

2. Quais são as principais dificuldades ao trabalhar com o idoso?

() Heterogeneidade dos alunos

() Adaptação de metodologias

() Poucos materiais voltados ao segmento

() Dificuldades de aprendizagem

() Outras. Quais? _____

3. Como você avalia a participação dos idosos na atividade em que você atua?

() São muito participativos.

() São comunicativos e apontam suas dúvidas e dificuldades.

() São concentrados e interessados, mas não questionam ou fazem apontamentos.

() São tímidos e participam em alguns momentos.

() Não participam regularmente.

4. Como você se sente ao trabalhar com idosos?

- () Satisfeito
- () Realizado profissionalmente
- () Insatisfeito
- () Frustrado

Justifique sua escolha:

5. Você atua como professor em outros espaços educacionais?

- () Sim
- () Não

Se sim, caso pudesse optar em atuar apenas com os idosos, o faria? () Sim () Não

6. Em relação aos seus alunos idosos, você percebe quais são as mudanças de comportamento após o ingresso na UATI e frequência em sua atividade?

- () Estão mais comunicativos/extrovertidos.
- () Estão mais questionadores.
- () Ampliaram o círculo social, com mais amizades no grupo.
- () São mais tímidos.
- () Não apresentam nenhuma mudança.

7. Você considera que a UATI contribui para que o idoso seja mais participativo no seu grupo de convivência e na sociedade?

- () Sim
- () Não

8. Os processos educativos possibilitam a inserção social do idoso? Justifique sua resposta.

9. A participação em atividades da UATI contribuem para a conquista de novos papéis sociais na terceira idade?

10. Como a educação pode contribuir para a atuação política do idoso na sociedade?

11. O ingresso e a permanência na UATI pode proporcionar melhorias significativas na qualidade de vida, tanto nos aspectos físicos, quanto sócio-emocionais dos idosos?

12. Qual é a importância das políticas públicas para a garantia e a efetivação dos direitos dos idosos?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado

Prezado(a) Senhor(a)

Este questionário tem por objetivo coletar dados para nossa pesquisa, cujo tema refere-se às ações educacionais para o idoso nas Instituições de Ensino Superior. Todos os dados serão utilizados apenas para a investigação, não sendo usados para outros fins.

Agradecemos sua colaboração,
Rita de Cássia da Silva Oliveira
Paola Andressa Scortegagna

I. Perfil

1. Há quanto tempo atua como coordenador da UATI?

2. Qual é a sua formação?

3. Em qual departamento/colegiado você está lotado?

4. Você realiza concomitante à ação extensionista junto ao idoso, alguma pesquisa nesta área? Relate esta atividade.

5. O que o fez tornar-se coordenador desta atividade?

II. Sobre a ação extensionista

1. Como se deu o processo de implantação desta atividade? Quais foram as dificuldades para a criação e a implementação? Esta atividade está ininterrupta desde sua implementação?

2. Como a UATI está estruturada? Atividades, disciplinas e projetos?

3. Alunos:

Número de alunos: _____, sendo _____ mulheres e _____ homens.

Faixa etária predominante dos alunos da ação:

() menos de 60 anos

() de 61 a 70 anos

() de 71 a 80 anos

() mais de 81 anos

Escolaridade predominante dos alunos:

() Ensino fundamental

() Ensino Médio

() Ensino Superior

() Pós-graduação

Número de professores: _____.

4. Como o ingresso e permanência na UATI podem proporcionar melhorias significativas na qualidade de vida, tanto nos aspectos físicos, quanto sócio emocionais dos idosos?

5. Quais as modificações que podem ocorrer na vida do idoso que frequenta a UATI?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Emancipação política e educação: ações educacionais para o idoso nas Instituições de Ensino Superior Públicas Paranaenses

Pesquisadora Responsável: Paola Andressa Scortegagna (UEPG)

E-mail: paola_scortegagna@hotmail.com

Telefone: 42 9958-1492

Orientadora da Pesquisa: Professora Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira (UEPG)

O objetivo desta pesquisa é analisar as ações educacionais para o idoso desenvolvidas por projetos/cursos das Instituições de Ensino Superior Públicas Paranaenses enquanto estratégias para emancipação política do idoso e de que maneira estes processos ocorrem, identificando se as políticas públicas estão sendo cumpridas no desenvolvimento dos referidos projetos/cursos. Trata-se de um estudo qualitativo, com coleta de dados com alunos que frequentam os referidos projetos/cursos, identificando seu perfil, bem como questões relativas às atividades que realizam, suas opiniões e perspectivas diante da ação em que estão inseridos. Não há nenhum risco, prejuízo, desconforto ou lesões que podem ser provocados pela pesquisa. Para avaliação da pesquisa articularemos as repostas do questionário com autores que abordam tal temática, com garantia de sigilo e direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

Paola Andressa Scortegagna
Doutoranda em Educação - UEPG

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, **abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa Emancipação política e educação: ações educacionais para o idoso nas Instituições de Ensino Superior Públicas Paranaenses como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Paola Andressa Scortegagna sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos e a importância da minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.**

Local e data: _____, ____/____/____

Assinatura: _____

SOBRE AS AUTORAS

PAOLA ANDRESSA SCORTEGAGNA - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007), mestrado em Educação (2010) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016). Atualmente é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) e do Departamento de Pedagogia (Curso de Pedagogia) da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua também como Professora Formadora do Curso de Pedagogia da UEPG, modalidade EAD.

RITA DE CÁSSIA DA SILVA OLIVEIRA - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1980) e Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (1998). Gerontóloga pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (1997). Fez Estágio Pós-doutoral na Universidade de Santiago de Compostela (2011). Coordena o Programa da Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e do Departamento de Educação (Curso de Pedagogia) da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua também como Professora Formadora do Curso de Pedagogia da UEPG, modalidade EAD. É bolsista Produtividade em Pesquisa - CNPq.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-814-4



9 788572 478144