



CADERNOS DE PESQUISA



Rita de Cássia da Silva Oliveira (org.)
Flávia Oliveira Alves da Silva (org.)

UEPG
Universidade Estadual de Ponta Grossa

**CADERNOS
DE PESQUISA**

GEJAI

**Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas,
educação permanente e práticas educacionais
de jovens, adultos e idosos**

Rita de Cássia da Silva Oliveira (org.)
Flávia Oliveira Alves da Silva (org.)



Ponta Grossa – Paraná - Brasil
2020

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou qualquer meio, salvo com autorização, por escrito, do Autor.

A violação dos direitos do autor (Lei 9.610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal Brasileiro.

Lei Internacional de Copyright.

© ® RITA DE CASSIA DA SILVA OLIVEIRA

e-Mail: soliveira@uepg.br

<https://gejai.sites.uepg.br/>

© ® FLÁVIA OLIVEIRA ALVES DA SILVA

e-Mail: soliveira@uepg.br

<https://www.uepg.br/>

Cadernos de Pesquisa [livro eletrônico]/Rita de Cássia da Silva Oliveira (Org.); Flávia Oliveira Alves da Silva (Org.). Ponta Grossa. Mouseion Editora, 2020. 175p, E-book PDF.

ISBN: 978-65-00-10441-7

1. Políticas públicas. 2. Educação. 3. Jovens.
4. Adultos. Idosos.

ISBN: 978-65-00-10441-7

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Como melhor utilizar este e-Book

Não desperdice papel, imprima somente se necessário. Este e-Book foi feito com intenção de facilitar o acesso à informação. Baixe o arquivo e visualize-o na tela de seu computador sempre que necessitar. No entanto, caso seja necessário, o arquivo está em formato A4, portanto é possível imprimi-lo com total aproveitamento do papel.

É possível também imprimir somente partes do texto, selecionando as páginas desejadas nas opções de impressão.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Reitor

Miguel Sanches Neto

Vice-Reitor

Everson Augusto Krum

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Giovani Marino Favero

Coordenadora do PPGE/UEPG

Gisele Masson

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Antonio Nilson Laurindo Sousa (UEMA)

Dr. Carlos Willians Jaques Morais (UEPG)

Dr^a. Elaine Constant Pereira de Souza (UFRJ)

Dr. Geraldo Manjinski Junior (ESA/SP)

Dr^a. Kennya Márcia dos Santos Mota Brito (FUNATI/Amazonas)

Dr. Mauro José Ferreira Cury (UNIOESTE)

Dr^a. Maria Isabel Moura Nascimento (UEPG)

Dr^a. Vera Lucia Martiniak (UEPG)

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisas em “Políticas Públicas, educação permanente e práticas educacionais de jovens, adultos e idosos” (GEJAI) está em atividade desde 2003.

Durante todos estes dezessete anos de atividade, o GEJAI produziu inúmeras pesquisas e publicou incontáveis artigos científicos e quatro (04) livros que deram visibilidade ao importante trabalho realizado, publicando neste momento o quinto livro, o primeiro em forma de e-Book.

Cadastrado no Diretório do Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, volta-se para a análise histórica, política, social e econômica da educação de jovens, adultos e idosos na sociedade brasileira, analisando também a educação prisional no Brasil.

Vinculado ao PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, divulga suas pesquisas através de publicações em periódicos, capítulos de livros, apresentações em Eventos científicos da área.

O GEJAI/UEPG hoje é formado por seis (06) doutores, seis (06) mestres e quatro (04) alunos de graduação que priorizam o estudo da EJA – Educação de Jovens e Adultos, em diferentes aspectos e contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e, também investigando os alunos e os professores desta modalidade; privilegiando o estudo do envelhecimento, da maturidade e da velhice.

Rita de Cassia da Silva OLIVEIRA

*Doutora e Pós-Doutora pela Universidad de Santiago de Compostela (USC).
Pedagoga e Gerontóloga, Professora*

Considerações Iniciais

Flávia Oliveira Alves da Silva
Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela
Univerisdade Estadual de Ponta Grossa
(UEPG) Doutoranda em Ciências Jurídica pela
Universidad Católica Argentina (UCA).
Professora na Universidade Estadual de Ponta
Grossa(UEPG) e da UNICESUMAR

Durante os últimos quatro anos, o GEJAI - Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas, educação permanente e práticas educacionais de jovens, adultos e idosos, produziu um material de pesquisa de alta qualidade que necessita ser disponibilizado a todos aqueles que possuem interesse no estudo e na pesquisa nas seguintes linhas de pesquisa:

- *Alfabetização para 3ª Idade*
- *Cultura da Paz/Educação e Valores*
- *Educação de jovens e adultos no contexto contemporâneo*
- *Educação em e para Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade*
- *Educação para sustentabilidade*
- *Educação Permanente de Jovens, adultos e idosos*
- *Educação Permanente e Comunicação*
- *Estudos comparados em Educação, Sociedade e Cultura*
- *Formação de professores para trabalharem com a terceira idade*
- *Memória, gênero e identidade dos idosos brasileiros*
- *O planejamento e a segmentação do turismo tendo como público alvo a terceira idade*
- *Pedagogia Social e Terceira idade*
- *Políticas públicas e Políticas Educacionais*
- *Políticas Públicas para 3ª idade*
- *Políticas públicas para educação de jovens, adultos e idosos*
- *Tecnologia, Sociedade e Educação*

Este material foi selecionado e disponibilizado nesta organização. Esperamos que gostem.

SUMÁRIO

Apresentação..... 04
Pós-Doc. Rita de Cassia da Silva Oliveira (UEPG)

Considerações Iniciais..... 05
Me. Flávia Oliveira Alves da Silva (UEPG)

Prefácio 07
Dr^a. Vera Lucia Martiniak (UEPG)

**A Representação Social do Idoso na História:
uma construção do cuidado de si..... 09**
Dr^a. Simone Aparecida Pinheiro de Almeida (SEED-PR) e Pós-Doc. Rita de Cassia da
Silva Oliveira (UEPG)

**Primeiras Campanhas e a EJA na Legislação
Brasileira 39**
Me. Debora Gomes (UNICENTRO)

**A educação escolar nos contextos prisionais:
breve reflexão sobre as possibilidades da
Educação em Direitos Humanos 49**
Dr^a. Vanessa Elisabete Raue Rodrigues (UNICENTRO)

**Memórias de Idosos Aposentados de um
Hospital e Maternidade de Sengés-Pr..... 59**
Me. Carla Roseane de Sales Camargo (SEED-PR)

**Universidade: realidade dos dados revelados
..... 85**
Me. Everson Manjinski (UEPG)

Envelhecer sorrindo? da cronologia às suas interfaces 112

Dr^a. Sheila Fabiana de Quadros (UNICENTRO)

Dr^a. Vanessa Elisabete Raue Rodrigues (UNICENTRO)

Inclusão Social e Educacional pela EAD ... 125

Dr^a. Elenice Parise Foltran (UEPG)

Me. Dierone César Foltran Junior (UEPG)

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos a partir da perspectiva do direito constitucional e humano à educação144

Me. Talita Costa de Oliveira Almeida (UFPR)

SOBRE OS AUTORES 165

Prefácio

Vera Lucia MARTINIAK

*Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)*

Esta exposição teórica é parte dos resultados das pesquisas realizadas por um grupo de investigadores dedicados sob a orientação da Professora Rita de Cássia da Silva Oliveira.

A caminhada da Professora Rita junto a UATI/UEPG – Universidade Aberta da Terceira Idade e junto ao Departamento de Educação e ao PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da UEPG denotam uma trato único com a pesquisa sobre a educação e as políticas públicas sobre o ensino de jovens, adultos e idosos e suas correlatas estruturas.

Seu arcabouço metodológico e seu cabedal doutrinário denotam uma empatia pela pessoa, antes de tudo o sujeito para qual se volta a educação.

É com muito apreço que respondi ao convite para prefaciá-la uma obra tão importante, que transmite resultados de pesquisas que retornam à sociedade uma identidade impar ao ramo da educação.

A presente organização realizada pelas Professoras Rita e Flávia agrupa oito trabalhos desenvolvidos nos últimos quatro anos por mestres e doutores ligados as instituições de ensino superior do Estado do Paraná e ao PPGE/UEPG – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Cadernos de Pesquisa

Três capítulos são diretamente relacionados ao estudo do Idoso, dois capítulos versam sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, um capítulo tem como temática geral o Ensino à Distância e um sobre a educação prisional, havendo ainda uma capítulo que projeta uma perspectiva geral sobre as universidades.

Toda a organização possui um fundamento teórico delineado com perspectivas teóricas distintas, pós-estruturalista, materialismo-histórico, positivismo/funcionalismo, epistemologia de Bourdieu entre outras.

Tratam-se de capítulos densos, com muita informação relevante, pesquisas documental e bibliográfica de grande relevância, inclusive com dados mostrados pela primeira vez.

É certamente é uma obra única que merece ser lida e apreciada, para que se abram os horizontes dos demais pesquisadores.

A Representação Social do Idoso na História: uma construção do cuidado de si

Simone Aparecida Pinheiro de ALMEIDA

*Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
Professora na Rede Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR).*

Rita de Cassia da Silva OLIVEIRA

*Doutora e Pós-Doutora pela Universidad de Santiago de Compostela (USC).
Pedagoga e Gerontóloga, Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa(UEPG).*

Introdução

Esta exposição teórica é parte da tese apresentada ao Programa de doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa de tese tratou especificamente de “Narrativas de história de vida e mulheres idosas: memória, subjetividade e relações de gênero” em uma perspectiva epistemológica pós-estruturalista.

O recorte aqui apresentado faz menção a construção histórica, sociológica e filosófica da concepção sobre envelhecimento.

Pontuamos que o pós-estruturalismo emerge da busca de superação de uma análise histórica e sociológica linear e total da realidade, os teóricos do pós-estruturalismo fazem uma crítica ao estruturalismo por considerarem os fenômenos sociais como meras manifestações de ordem estrutural e não expressão da ação humana. A perspectiva pós estruturalista

Reforçamos a contribuição do pós-estruturalismo nesta apresentação teórica, enfatizando sua diversidade e aceitabilidade das diferentes fontes e das diversas áreas do conhecimento. A primeira

Cadernos de Pesquisa

leitura pode parecer uma descrição teórica pluralista, somente com o aprofundamento ao pós-estruturalismo é que o leitor irá compreender a contribuição de outras perspectivas epistemológicas. “Os pós estruturalistas exibem, especificamente em relação a literatura, uma grande sensibilidade textual e uma compreensão complexa da importância do estilo, tanto na filosofia quanto nas ciências humanas”. (PETERS, 2000, p. 37).

Simone de Beauvoir (1990), relatando sobre as condições de vida do idoso em sociedades primitivas e tribais registra como essas comunidades abandonam ou amparam os considerados mais velhos e como a velhice é tratada nas sociedades não tribais e primitivas contemporâneas¹. Neste contexto estuda a condição, “velhos” enquanto categoria social, afirmando, [...] “velhice” tem dois sentidos, diferentes. É uma certa categoria social, mais ou menos valorizada segundo as circunstâncias. É, para cada indivíduo, um destino singular – o seu próprio [...] (BEAUVOIR, 1990, p. 109).

Seguindo a descrição histórica sobre a velhice em diferentes sociedades Beauvoir (1990), dá visibilidade à mulher na velhice, utilizando método diacrônico para categorizar.

A reflexão sobre o sujeito social na sua realidade concreta, nos direciona a uma discussão sobre a presença dos sujeitos idosos em Universidades Abertas para Terceira Idade como fenômeno de socialização contemporânea. O sujeito se constrói pela realidade

¹ Nas sociedades não primitivas contemporâneas no momento em que se dá a pesquisa de Beauvoir, a velhice era vista como uma questão de poder presente nas classes dominantes. Até o século XIX nunca se fez menção aos velhos que não possuíam poder aquisitivo, eles eram pouco numerosos e a longevidade só era possível para as classes abastadas. (BEAUVOIR, 1990).

concreta com significados e significações sociais e culturais, ou seja, o sujeito é plural, heterogêneo.

Assim apresentamos a seguir as concepções dos termos velho, idoso e terceira idade e como esses conceitos foram se constituindo ao longo da história.

Problematização dos conceitos: velho, idoso e terceira idade

Que idade tens, Colombina?

Será a idade que pareces?...

Tivesses a que tivesses!

Tu para mim és menina.

(Manuel Bandeira, “Arlequinada”).

A população mundial, e particularmente a brasileira, está envelhecendo progressivamente, isso implica a emergência de novas prioridades e exigências nos diferentes níveis da organização social, resultando em novos olhares direcionados às esferas política, econômica e cultural.

O expressivo aumento de idosos na população é um dado² relevante, que certamente, influenciará na elaboração de políticas públicas que assegurem a qualidade no atendimento a esse segmento.

² Em abril de 2017 na 50ª reunião anual da Comissão sobre População e Desenvolvimento, ocorrido na sede das Nações Unidas, em Nova York, John Wilmoth, diretor da divisão populacional do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da ONU afirmou que, entre 2015 e 2050, a população com mais de 65 anos na Europa irá aumentar de 23% para 28%. Na América do Norte, o percentual correspondente subirá de 18% para 23%. Até 2050, Ásia, América Latina, Caribe e Oceania terão mais de 18% de sua população com mais de 65 anos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/cupula-da-onu-discute-envelhecimento-populacional-e-desenvolvimento-sustentavel/>. Acesso em 17 de agosto de 2017.

Cadernos de Pesquisa

A representação social da pessoa envelhecida conheceu uma série de designações como velho, idoso e terceira idade. A conotação negativa do vocabulário velho é discutida na antropologia, sociologia, história e na gerontologia. Na contemporaneidade o termo velho começa a ser substituído por idoso ou terceira idade. Destacamos nesta exposição histórica o envelhecimento como fenômeno intrínseco à experiência humana e ligado a ideia de continuidade de um ciclo de vida.

A tendência contemporânea é rever os estereótipos associados ao envelhecimento, A ideia de um processo de perdas tem sido substituída pela consideração de que os estágios mais avançados da vida são momentos propícios para as novas conquistas, guiadas pela busca do prazer e da satisfação pessoal. As experiências vividas e os saberes acumulados são ganhos que oferecem oportunidades de realizar projetos abandonados em outras etapas e estabelecer relações mais profícuas com o mundo dos mais jovens e dos mais velhos. (DEBERT, 2004, p. 14).

Com uma perspectiva histórica de levantamento de fontes, realizamos uma descrição sobre a velhice e os estereótipos sobre o envelhecimento ao longo dos tempos. A velhice classifica-se como uma etapa da vida carregada por iniquidades, crenças, fragilidades e angústias. Nas sociedades tribais ou seja primitivas, o ancião era

valorizado pelos seus conhecimentos, sabedoria e experiência de vida, assim ocupava lugar de destaque.

Nas culturas Incas e Astecas os velhos eram tratados com muita consideração. A atenção dada à população idosa era vista como responsabilidade pública e não existia tal coisa de entendimento diferente. (LORDA; SANCHEZ, 1995, p. 05).

Lorda; Sanchez (1995), pontuam ainda que o respeito para com os mais velhos estava ligado aos atributos particulares que cada idoso tinha, como o conhecimento, experiências, curandoria, controle da propriedade e da família, entre outros.

Simone de Beauvoir (1990), revolucionou os estudos sobre a velhice, fazendo uma pesquisa aprofundada sobre o idoso em tempos históricos distintos.

[...] A velhice não é um fato estático; é o resultado e o prolongamento de um processo. Em que consiste esse processo? Em outras palavras, o que é envelhecer? Esta ideia está ligada à ideia de mudança. Mas a vida do embrião, do recém-nascido, da criança é uma mudança contínua. Caberia concluir daí, como fizeram alguns, que nossa existência é uma morte lenta? É evidente que não. Um tal paradoxo desconhece a essencial verdade da vida; esta é um sistema instável no qual, cada instante, o equilíbrio se perde e se reconquista:

Cadernos de Pesquisa

é a inércia que é sinônimo de morte. Mudar é a lei da vida. (BEAUVOIR, 1990, p. 17).

Beauvoir (1990), na primeira parte de seu livro “A velhice”, faz uma descrição histórica do pensamento em relação ao idoso desde as sociedades primitivas até o século XIX, e afirma que não é tarefa fácil estudar a condição de vida dos idosos ao longo da história, pois muitos documentos não mencionam o idoso.

Até o século XIX a longevidade era um privilégio dos mais ricos. Beauvoir (1990), menciona em sua obra que os idosos pobres não aparecem na história nem na literatura, os velhos pobres eram poucos e a longevidade só era possível às classes sociais mais privilegiadas.

As literaturas analisadas pela autora mencionam que os velhos (homens); e as mulheres, por terem sido inferiorizadas ao longo da história não estão em evidência nos registros mais antigos sobre o envelhecimento humano. As fontes historiográficas levantadas por Beauvoir (1990), apresentam uma sociedade com atitudes ambíguas para com o cuidado em relação aos velhos. (BEAUVOIR, 1990).

É o sentido que os homens conferem à sua existência, é seu sistema global de valores que define o sentido e o valor da velhice. Inversamente: através da maneira pela qual uma sociedade se comporta com seus velhos, ela desvela sem equívoco a verdade – muitas vezes cuidadosamente mascarada – de seus

princípios e de seus fins. (BEAUVOIR, 1990, p. 108).

A partir das discussões apresentadas por Beauvoir (1990), retomamos a ideia de velhice presente na Grécia antiga para a compreensão de como as sociedades trataram os idosos em diferentes sociedades e tempos.

Aristóteles descrevia os anciãos como inconstantes, temerosos, melancólicos; em seus escritos apresentava a juventude e a velhice como pólos opostos.

A Gerúsia (Conselho), presente na Grécia antiga, principalmente em Esparta, era formada pelos anciãos com idade superior a 60 anos. Destacamos que a Gerúsia era formada pelos mais velhos com classe social diferenciada. Aristóteles na obra “A política”, tece uma crítica a composição da Gerúsia por não concordar com a educação e os valores que os gerontes passavam para os mais jovens. Aristóteles via nos idosos indivíduos enfraquecidos que não seriam capazes de aconselhar e tomar decisões de qualidade. O mesmo pensamento ele expressava em relação às mulheres.

No livro I, capítulo V, em “A política”, declara:

[...] a ciência da economia doméstica tem três ramos – uma trata das relações entre senhor e escravos, outro das relações entre pai e filhos e outro das relações entre marido e mulher, pois faz parte da economia doméstica o comando da mulher e dos filhos pelo chefe da família [...] com efeito, o macho é naturalmente mais apto

Cadernos de Pesquisa

para o comando do que a fêmea, e o mais idoso e plenamente desenvolvido é mais apto que os mais jovens e imaturos. (ARISTÓTELES, 1985, p. 37).

Seguindo a discussão filosófica, Aristóteles se posiciona em relação à constituição da Gerúsia por homens que somente aconselham, ele afirma que o poder deverá estar mais nas mãos dos mais jovens do que nas dos senhores do poder e das armas. Sua crítica a participação dos anciões na constituição de governo fica clara quando no livro VII capítulo VIII, dividindo a política em duas classes, a de militares e a dos anciões que deliberam sobre assuntos de governo e decidem as questões judiciais.

[...] a força está nos mais jovens e a prudência nos mais idosos, parece conveniente e justo que tais funções sejam atribuídas a ambas as classes desta maneira, pois esta atribuição é conforme ao princípio do mérito. (ARISTÓTELES, 1985, p. 246).

Aristóteles dá destaque a classe dos militares como sendo necessária ao bom andamento da política grega, especificamente a espartana. Seria reservado aos mais velhos, apenas a prudência. Para Aristóteles a velhice “não garantia nem sabedoria, nem capacidade política.” (LORDA; SANCHEZ, 1995, p. 6).

O pensamento de Aristóteles se diferenciou de seu precursor Platão, que defendia uma gerontocracia, afirmando que

considerava deplorável que Esparta escolhesse para o magistrado não os homens sábios, mas sim os da guerra de acordo com Aristóteles.

A própria natureza estabeleceu a distinção, fazendo com que haja no mesmo povo pessoas mais idosas e outras mais jovens, de tal forma que umas convém ser governadas e a outras convém governar, conseqüentemente, ninguém se ofende por ser govenado em decorrência da idade [...]. (ARISTÓTELES, 1985, p. 259).

Platão, diferente de Aristóteles, afirmava que as mulheres eram também capazes de administrar uma pólis, pois tinham a mesma razão que os homens.

Aristóteles defende a importância do idoso para sociedade grega antiga, somente no sentido do aconselhamento, ainda apresenta em seu discurso uma afirmação de superioridade do homem em relação à mulher. “[...] entre os sexos também, o macho é por natureza superior e a fêmea inferior; aquele domina e esta é dominada; o mesmo princípio se aplica a todo o gênero humano [...].” (ARISTÓTELES, 1985, p. 25).

Platão em “A República”, capítulo VI, “O governo da cidade justa”, defende a participação dos homens e mulheres no governo da cidade. “A comunidade das funções entre os dois sexos em nosso Estado, homens e mulheres serão aplicados às mesmas tarefas e, para se prepararem neste sentido, receberão a mesma educação [...]” (PLATÃO, 1965, p. 28).

Cadernos de Pesquisa

Platão teceu elogios à velhice afirmando que nessa etapa da vida o homem alcança a prudência, a sensatez. Aristóteles por sua vez afirmava que a velhice não era garantia de sabedoria e nem de capacidade política.

Os filósofos da antiguidade clássica refletiam sobre o mundo sensível e o mundo inteligível, colocando em discussão o papel dos idosos e das mulheres em diferentes contextos político, social e histórico.

Cícero em 103-43 a. C. desenvolve a tese de que envelhecer é encontrar o prazer que as idades proporcionaram.

A velhice só é honrada na medida em que resiste, afirma seu direito, não deixa ninguém roubar-lhe seu poder e conserva sua ascendência sobre os familiares até o último suspiro. Gosto de descobrir o verdor num velho e sinais de velhice num adolescente. Aquele que compreender isso envelhecerá talvez em seu corpo, jamais em seu espírito. (CÍCERO, 2002, p. 32).

A velhice não pode ser vista apenas como um período da existência de uma fase da vida, ela é mais do que isso. Encontramos na literatura filosófica grega aqui apresentadas várias menções à velhice. Percebe-se que em muitas das discussões o idoso, ou como era nominado “velho”, era visto apenas como aquele capaz de transmitir saber e prudência.

Em verdade, se a velhice não está incumbida das mesmas tarefas que a juventude, seguramente ela faz mais e melhor. Não são nem a força nem a agilidade física, nem a rapidez que autorizam as grandes façanhas; são outras qualidades, como a sabedoria, a clarividência, o discernimento. Qualidades das quais a velhice não só não está privada, mas, ao contrário, pode muito especialmente se valer. (CÍCERO, 2002, p. 19).

Cícero (2002), afirmava que as lembranças da velhice são ricas e devem ser valorizadas. Cícero também faz menção as narrativas passadas pelos mais velhos enquanto testemunho de vida.

Para Cícero, cada idade tem sua virtude, seu valor. O envelhecer deverá ser tratado com naturalidade. “Pensando bem, vejo quatro razões possíveis para acharem a velhice detestável. 1) Ela nos afastaria da vida ativa. 2) Ela enfraqueceria nosso corpo. 3) Ela nos privaria dos melhores prazeres. 4) Ela nos aproximaria da morte”. (CÍCERO, 2002, p. 32). Após Cícero mencionar sobre os que reprovam e negam a velhice por essas quatro razões, indaga se todos estão de acordo. Então afirma que nenhuma dessas razões é verdadeira, pois nada impede uma ação ativa dos sujeitos na velhice.

Diante da discussão sobre o idoso na antiguidade e como alguns filósofos compreendiam a velhice pontuamos que a sociedade da antiga Grécia idealizava a beleza, a força e a juventude, deixando para um segundo plano os velhos anciãos. Uma imagem negativa de velhice foi combatida por filósofos que entendiam a velhice como sinônimo de sabedoria.

Cadernos de Pesquisa

A figura do idoso, desde as sociedades primitivas, é muito controversa e apresenta concepções diferenciadas. Nas sociedades ocidentais greco-romana o processo de envelhecimento era visto sobre percepções diferentes.

Na Idade Média os velhos, em grande maioria, foram excluídos da vida pública, “os jovens conduziam o mundo. Dividida, conturbada, ameaçada, guerreira, a sociedade era regida bem mais pelo acaso das armas do que por instituições estáveis”. (BEAUVOIR, 1990, p. 157).

Beauvoir (1990), afirma ainda que na Idade Média não havia interesse pelos velhos, dessa forma existe certa dificuldade em encontrar na literatura medieval menção aos idosos. A Idade Média, período de conturbação política, de insegurança e excessiva violência, foi marcada por disputas entre feudos. Mesmo nas áreas rurais que apresentava uma sociedade mais fechada e de costumes, se o idoso (pai) pretendia manter sua autoridade, seus filhos erguiam-se contra eles. “O pai destituído de seus bens era frequentemente muito maltratado por seus herdeiros.” (BEAUVOIR, 1990, p. 157).

Nos centros urbanos foram criados os Centros de Corporação como um auxílio aos mais velhos que não tinham mais condições de trabalhar. As corporações eram auxiliadas pelas confrarias religiosas, porém não era suficiente para dar assistência adequada aos idosos. “Os velhos eram reduzidos à mendicância que, por falta de outros recursos, foi mais tolerada, naquela época, do que em qualquer outra.” (BEAUVOIR, 1990, p. 162).

Relatando ainda sobre a figura do idoso na Idade Média, Beauvoir (1990), pontua que a condição dos velhos nesse período foi de esquecimento e exclusão.

A situação dos velhos, em todos os setores da sociedade, aparece, portanto, como extremamente desfavorecida. Tanto entre os nobres, quanto entre os camponeses, a força física prevalecia: os fracos não tinham lugar. A juventude constituía uma classe de idade de considerável importância. Os jovens faziam o aprendizado e passavam por uma iniciação: no que se refere ao jovem nobre, ao ser armado, tornava-se cavaleiro; os jovens camponeses eram submetidos a provas, durante cerimônias campestres. Por exemplo, saltar por cima das fogueiras de São João. A classe dos velhos, enquanto tal, não existia. (BEAUVOIR, 1990, p. 162).

Durante a Idade Média os jovens eram lideranças, pois conseguiam sobreviver às doenças, crises de guerra e fome. Os estudos de Beauvoir deixam claro que tanto entre os homens como as mulheres era incomum pessoas com idade avançada. Beauvoir (1990) faz uma menção aos contos escritos pelos irmãos Grimm que dão ênfase às idades da vida, principalmente das mulheres.

Nestes contos, a mulher velha – cuja feminilidade já a torna suspeita – é sempre um ser maléfico. Se alguma vez pratica o bem, é

Cadernos de Pesquisa

que, na verdade, seu corpo não passa de um disfarce – do qual se despoja, aparecendo como uma fada resplandecente de juventude e de beleza. As verdadeiras velhas são – como nos poetas latinos – fêmeas de ogros, feiticeiras malvadas e perigosas. A misoginia da Idade Média se exprime em todos os personagens de velhas mulheres que encontramos na literatura: das fábulas satíricas. (BEAUVOIR, 1990, p. 168).

As mulheres idosas eram expulsas ou simbolicamente mortas nos campos e nas cidades em uma encenação que fazia parte de um imaginário social com a intenção de se livrar da velhice.

Tanto na Antiguidade quanto na Idade Média buscava-se explicações sobre a velhice, a ideia de longevidade era rara. O processo de envelhecimento sempre foi motivo de preocupação.

Mesmo o envelhecimento sendo uma experiência mundial, o mesmo tem sido estereotipado e ficando às margens de políticas de inclusão. Os registros realizados por pesquisadores, tendo a história como campo de pesquisa, demonstram que a velhice sofreu preconceitos em diferentes sociedades e, que muitas vezes, o idoso foi estigmatizado e excluído das discussões políticas do meio social ao qual estavam inseridos.

Nas sociedades orientais a velhice é vista sobre um prisma positivo, considerando a sabedoria e prudência como pontos indelévels que se encontram somente nessa etapa de vida.

Nem todos os filósofos tinham a mesma opinião sobre a velhice, os idosos de Roma não tinham os mesmos privilégios e

consideração que os gregos. Sêneca, filósofo romano estoico, grande crítico da ideia sobre a velhice, afirmava que “muitas vezes, um velho, já arcado pelos anos, não dispõe de outro argumento para demonstrar os anos vividos além de suas rugas e cabelos brancos” (SÊNECA, 2006, p. 41). “A tranquilidade da alma” seria o total reconhecimento de uma vida plena de sabedoria que seria conquistada somente com o passar do tempo, com a idade. Assim, Sêneca (2006) defendia que a sabedoria viria com a idade, porém muitas vezes esse conhecimento acumulado com o passar dos anos viria muito tarde, esse pensamento para esse filósofo representa sua frustração em relação a valorização do idoso, às vezes tarde demais.

O conhecimento sobre a velhice nos conduz a reflexões sobre a necessidade da desmitificação do envelhecimento como processo de fragilidade de angústia e de uma etapa de final da vida. O envelhecer é um fenômeno biológico carregado de uma nova expectativa. Dessa forma, um dos desafios da psicologia do envelhecimento é o de conciliar o entendimento sobre envelhecimento e desenvolvimento psíquico-físico.

A preocupação com o idoso remonta a diferentes períodos históricos com seus variados filósofos, cada um dando importância ao processo de envelhecer de acordo com sua visão de mundo.

Em sua aula de 13 de janeiro de 1982 no Collège de France, Foucault realiza uma exposição sobre a maturidade a partir da ideia de Platão em *Alcíbiades* e a necessidade de “ocupar-se consigo”.

Será preciso ocupar-se consigo não quando se é jovem e porque a pedagogia em Atenas é insuficiente, mas será preciso ocupar-se

Cadernos de Pesquisa

consigo durante toda a vida, sendo que a idade crucial, determinante, é a da maturidade. Não mais a saída da adolescência, mas o desenvolvimento da maturidade é que será a idade privilegiada para o necessário cuidado de si. (FOUCAULT, 2004, p. 95).

O cuidado consigo mesmo é uma premissa para uma velhice saudável em todos os aspectos, não em uma perspectiva socrática ou platônica em que o conhece-te a ti mesmo ou ocupa-se consigo mesmo era voltada para uma determinada classe social. Na visão de Foucault (2004), ocupar-se consigo mesmo é estendido aos cuidados dos sujeitos comuns e com sua própria história. Alguns traços específicos do texto de *Alcíbiades* são pontuados em seus aspectos positivos e negativos. Ao longo da exposição Foucault (2004) deixa bem claro o sentido da análise do texto para dar um novo sentido ao cuidar-se de si. Neste momento nos ocuparemos com a discussão em que Foucault defende o cuidado consigo mesmo para o preparo com a velhice.

Na aula de 20 de janeiro de 1982 Foucault dá continuidade ao cuidado de si, indagando: “como o cuidado de si se torna e deve tornar-se coextensivo à vida individual? ”, assim tece uma crítica à pedagogia ateniense, afirmando que esta seria incapaz de assegurar a passagem da adolescência à vida adulta. A pedagogia ateniense não conseguia dar respostas ao processo de passagem de uma fase da idade para outra. Somente após Platão é que a Pedagogia começa a se preocupar com a passagem da adolescência para a vida adulta e o cuidado de si ganha novo sentido.

Doravante o cuidado de si não é mais um imperativo ligado simplesmente à crise pedagógica daquele momento entre a adolescência e a idade adulta. O cuidado de si é uma obrigação permanente que deve durar a vida toda. (FOUCAULT, 2004, p 108).

O cuidado de si consiste em um conjunto de fatores que envolve o sujeito em sua subjetividade, com desejo, vontade, um direcionamento para um novo estilo de vida em comunidade em interação com o outro.

[...] uma relação privilegiada entre a prática de si e a velhice, entre a prática de si e, conseqüentemente, a própria vida, já que a prática de si toma corpo na vida ou incorpora-se à própria vida. Portanto, a prática de si tem por objetivo a preparação para a velhice que, por sua vez aparece como um momento privilegiado da existência ou, mais ainda, como o ponto ideal da completude do sujeito. Para ser sujeito é preciso ser velho. (FOUCAULT, 2004, p. 156).

Durante os meses de janeiro e fevereiro de 1982, com uma aula por semana com duração de duas horas, Foucault abordou a questão referente ao cuidado de si estar relacionado a velhice. Suas discussões filosóficas pautadas pelas obras dos filósofos gregos e romanos fundamentaram uma discussão sobre a necessidade do cuidado de si e cuidado dos outros. Na afirmação de Foucault “voltar

Cadernos de Pesquisa

o olhar para si mesmo” “conhecer-se a si mesmo” é o conhecimento do sujeito sobre si mesmo.

Seguindo a exposição de suas aulas, Foucault (2004), direcionou também a discussão teórica para a temática memória recorrendo aos escritos de Sêneca quando narra sobre a importância em se pensar o tempo e a necessidade da evocação da memória: “[...] Sêneca evoca a necessidade, de tempos em tempos, de descarregar diante de si a carga (o volume) da própria vida e do tempo que passou.” (FOUCAULT, 2004, p. 201).

Estabelecendo uma relação entre o cuidado consigo mesmo e a memória enquanto fator de reafirmação e de valorização da história dos sujeitos, recorreremos as discussões teóricas de Deleuze. “Memória é o verdadeiro nome da relação consigo, ou do afeto de si por si.” (DELEUZE, 2005, p. 115).

[...] o tempo como sujeito, ou melhor, subjetivação, chama-se memória. [...] O tempo se torna sujeito, por ser a dobra do lado de fora e, nessa condição, faz com que todo o presente passe ao esquecimento, mas conserva todo o passado na memória, o esquecimento como impossibilidade de retorno e a memória como necessidade de recomeçar. (DELEUZE, 2005, p. 115).

A sociedade em seus diferentes espaços geográficos, culturais e de tempo histórico, entendiam a velhice de acordo com sua cultura e seus valores. Desde as sociedades primitivas passando pela greco-romano, a medieval e a moderna o idoso era descrito na maioria

das vezes com um discurso depreciativo. A posição dos velhos, aparece, portanto, como desfavorecida. Na sociedade contemporânea novas discussões surgem buscando compreender o universo do envelhecimento.

Giddens (2005) quando retrata os aspectos sociológicos do envelhecimento ao longo da história explica ainda como os fatores sociais e culturais que estiveram presentes em determinadas sociedades foram se transformando na sociedade contemporânea.

Dois processos um tanto contraditórios estão envolvidos aqui. De um lado, os idosos nas sociedades modernas tendem a ter um status mais baixo e menos poder do que tinham em culturas pré-modernas. Nessas culturas, como nas sociedades não ocidentais hoje (como a Índia ou a China), acreditava-se que a velhice trazia sabedoria, e as pessoas mais velhas de uma comunidade era amiúde os verdadeiros núcleos de decisão. Hoje, a idade avançada normalmente traz consigo o efeito contrário. Em uma sociedade que passa por constantes mudanças, como a nossa, o conhecimento acumulado das pessoas mais velhas muitas vezes parece para os jovens não mais um valioso depósito de sabedoria, mas, simplesmente, um anacronismo. (GIDDENS, 2005, p. 145).

Pode-se afirmar que apesar da perda do prestígio como guardiões da sabedoria, dos bons conselhos, e outros valores que eram atribuídos aos mais velhos, hoje os idosos estão mais propensos

Cadernos de Pesquisa

a aceitar o envelhecimento como um processo biológico. (BEAUVOIR, 1990). “Um modo satisfatório de encarar a questão da velhice biologicamente é considerar o envelhecimento como aquele período em que as forças de crescimento chegam a um estado relativamente estável.” (OLIVEIRA, 1998, p. 42)

Novas definições de velhice e de envelhecimento ganharam expressão com uma nova denominação chamada de “terceira idade”. O termo terceira³ idade surgiu na França no final dos anos 1960. A mudança de nomenclatura inserida na França visava alterações político administrativas e também uma modificação em relação a imagem das pessoas envelhecidas.

Faz-se então necessário criar um novo vocábulo para designar mais respeitosamente a representação dos jovens aposentados – surge a terceira idade. Sinônimo de envelhecimento ativo e independente, a terceira idade converte-se em uma nova etapa da vida, em que a ociosidade simboliza a prática de novas atividades sob o signo do dinamismo. (PEIXOTO, 2006, p. 76).

³ “O surgimento do conceito 'terceira idade' é considerado, pela literatura especializada, uma das maiores transformações por que passou a história da velhice. De fato, a modificação da sensibilidade investida sobre a velhice acabou gerando uma profunda inversão dos valores a ela atribuídos: antes entendida como decadência física e invalidez, momento de descanso e quietude no qual imperavam a solidão e o isolamento afetivo, passa a significar o momento do lazer, propício à realização pessoal que ficou incompleta na juventude, à criação de novos hábitos, hobbies e habilidades e ao cultivo de laços afetivos e amorosos alternativos à família.” Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702008000100009. Acesso em 17 de agosto de 2017.

A expressão terceira idade não substitui o termo velhice, porém ganha maior ênfase com o objetivo de dar visibilidade aos idosos sem a conotação negativa pela qual o termo, velho ou idoso passou ao longo da história da humanidade.

A mudança em relação a imagem da velhice ganhou espaço a partir da afirmação da necessidade da elaboração de Políticas Públicas que trouxessem o idoso para o cenário social, valorizando sua experiência de vida, seus conhecimentos e também fortalecessem sua auto-estima por meio da participação em espaços de socialização. “A terceira idade passa assim a ser expressão classificatória de uma categoria social bastante heterogênea.” (PEIXOTO, 2006, p. 81).

É impossível que as pessoas mais velhas recuperem toda a autoridade e todo prestígio que se concedia antigamente aos mais velhos da comunidade nas sociedades antigas. No entanto, como elas vieram a compreender uma maior proporção da população, as pessoas mais velhas estão adquirindo maior peso político do que antes. Já se tornaram um poderoso grupo de pressão política. (GIDDENS, 2005, p. 147).

Aos poucos, o conceito referente a terceira idade vai se afirmando em uma sociedade que estigmatiza, exclui, julga, dita valores. O envelhecer muitas vezes é considerado como sinônimo de fim, principalmente em sociedades capitalistas. A criação de Universidades Abertas para Terceira Idade tem se apresentado como uma iniciativa de revalorização e reinserção do idoso na sociedade. “O

Cadernos de Pesquisa

idoso, nos últimos anos, vem assumindo cada vez mais um papel relevante na sociedade brasileira.” (OLIVEIRA, 2013, p. 79).

Na contemporaneidade, com o aumento gradativo da faixa etária acima de 60 anos, os governos incentivam instituições públicas busquem novos espaços de inserção da terceira idade organizando espaços de convivência em associações de bairros e em Universidades.

Cria-se assim uma nova consciência sobre a pessoa idosa e seu valor, todos os idosos independente de classe social apresentam uma história de vida com experiências acumuladas.

O conceito de idoso usado pela gerontologia classifica-se em idade cronológica, aquela determinada pela data de nascimento. Idade biológica refere-se aquelas determinadas pelos fatores de saúde. Idade psicológica envolve todos os fatores endógenos e exógenos do idoso, sua convivência e relações com o outro. A idade social é representada pelas estruturas das diferentes sociedades. Ainda temos a idade funcional que envolve a relação entre todas as idades para que se determine a idade real ao qual o idoso pertence. (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2006)⁴.

Assim, diante dos fatores ligados ao avanço da idade deve-se levar em consideração que os fatores psicológicos, físicos e neurológicos pelos quais os idosos passam tornam-se fatores de estudo para a compreensão de seus anseios. Desta maneira, poderão

4 Para aprofundar o estudo sobre envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais, realizar a leitura do artigo de (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2006). In: Estudos de Psicologia. Scielo. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-166X2008000400013. Acesso em 03 de fevereiro de 2017.

ser realizados projetos de intervenção objetivando a integração do sujeito idoso em processos de aprendizagem em ambientes de educação formal e não formal. “A terceira idade é veiculada como uma etapa da vida que merece atenção, cuidados, mas considerando que o indivíduo ainda tem muito potencial para se desenvolver e continuar se formando.” (OLIVEIRA, 1999, p. 248).

Na sociedade brasileira, observa-se que o número de idosos está aumentando continuamente, reforçando a quebra de paradigma da juventude, populacional, pois o Brasil está envelhecendo, apresentando hoje mais de 11% da população. Percebe-se, então, a necessidade de uma visão clara do que representa a velhice e o próprio processo de envelhecimento. (OLIVEIRA, 2013, p. 80).

A mobilização pela afirmação dos direitos voltados para terceira idade tem crescido no Brasil, e com essa mobilização tem aumento o número de instituições que investem em ações de valorização do idoso e de seus saberes acumulados ao longo dos anos.

A velhice é diversa porque não é apenas um fenômeno biológico ou natural. Mesmo assim, o envelhecimento, no seu aspecto físico, pode ser vivido diferentemente, de gênero a gênero, etnia a etnia, indivíduo a indivíduo. Mas a velhice é ainda mais diversa em suas outras dimensões: psicológica, social e cultural, em especial nestas duas últimas. Envelhecer é

Cadernos de Pesquisa

também uma experiência cultural, de resignificação de identidades, e, enfim, também é social, de reposicionamento de indivíduos e grupos nas estruturas sociais, comunitárias e familiares. (PARK; GROppo, 2009, p. 24).

Os idosos do século XXI estão frequentando cada vez mais espaços de Educação Não Formal, participando de práticas educativas inclusivas. Idosos com idades diversificadas e com experiências de vida diferentes, sujeitos do mesmo tempo histórico, que a partir da participação em UATI sentem sua autonomia valorizada.

Oferecer Educação Permanente é um dos preceitos das Universidades Abertas para Terceira Idade que se constitui como um Programa capaz de atender os idosos em seus aspectos psicológicos, biológicos, sociais entre outros. “O idoso tem direito à educação, não só como instrumentalização ou compensação, mas também como espaço de questionamento, decisões, capacitação e, acima de tudo, diálogo”. (OLIVEIRA, 2013, p. 81).

A velhice é um conceito historicamente construído que se inscreve na dinâmica das atitudes, das crenças e dos valores da sociedade. Por sua vez, a educação é um processo contínuo vivido pelo ser humano ao longo do curso de vida e através dela aumentam-se as possibilidades do indivíduo e da comunidade de atingir níveis mais amplos de consciência crítica e exercício da cidadania. (CACHIONE; FALCÃO, 2009, p. 175).

Com a crescente população de idosos e a instauração de Políticas Públicas⁵ específicas, caminha-se para uma modificação na maneira de conceber a velhice e combater seus estigmas. As ações afirmativas de inserção dos idosos em espaços de Educação tem contribuído para que o idoso sintam-se valorizado e aumente sua autoestima.

O crescimento da expectativa de vida significa a oportunidade de um novo sentido dado a velhice.

A faixa etária com mais de 60 anos no Brasil têm aumentado desde o ano de 2000, desta maneira os cuidados e a preocupação com as novas necessidades na velhice tem levado os governos a se organizarem e elaborarem políticas públicas que atendam de maneira qualitativa esse segmento.

Neri (2009) em “Psicologia do envelhecimento: relações sociais, bem-estar subjetivo e atuação profissional em contextos diferenciados”, afirma:

Uma psicologia positiva do envelhecimento busca identificar as variáveis que respondem pelo florescimento de indivíduos e grupos sociais, pela capacidade de enfrentar desafios físicos, sociais e intrapsíquicos da velhice e pela luta pela auto-realização e pela felicidade. Não

5 Dentre as Políticas Públicas de proteção ao idoso destacamos: Constituição Federal de 1988; Lei Orgânica da Assistência Social (Loas); Política Nacional de Assistência Social (PNAS); Sistema Único de Assistência Social (Suas); Benefício de Prestação Continuada (BPC); Prestação Social Especial (CREAS); Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); Política Nacional do Idoso, Lei nº 8.842/94; Estatuto do Idoso, Lei 10.741/03. (GOMES, S. Políticas públicas para a pessoa idosa: marcos legais e regulatórios. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2009).

Cadernos de Pesquisa

se trata de teoria ou paradigma, nem tampouco uma perspectiva de auto-ajuda, mas de uma nova interpretação sobre a adaptação na velhice, fase da vida que se delineia em continuidade ao curso de vida e às influências precedentes. (NERI, 2009, p. 09).

O envelhecimento populacional apresenta desafios para diversos países, assim faz-se necessário ações prioritárias que insiram os idosos em espaços adequados e que proporcionem bem-estar. Também está presente no relatório um apontamento de que o idoso precisa ser ouvido, ter sua voz registrada e suas histórias de vida valorizadas.

Considerações finais

A descrição teórica e histórica aqui realizada buscou contextualizar o conceito de velho, idoso e terceira idade construído e desconstruído ao longo da história da humanidade. A representatividade que o idoso apresenta em diferentes sociedades e tempos cada uma de acordo com sua visão de mundo é uma preocupação não somente contemporânea.

As diferentes concepções filosóficas tendo o idoso como ator evidenciou que em algumas sociedades eram valorizados por sua sabedoria e conhecimento adquirido com o tempo, porém algumas sociedades acabavam por excluir os idosos das discussões políticas e sociais.

O aprofundamento histórico, filosófico e sociológico para a construção de um conhecimento sobre a velhice nos conduz a

reflexões sobre a obrigação em desmitificarmos o envelhecimento como processo de fragilidade de angústia e de uma etapa de final da vida. Assim faz-se necessário defender o envelhecer como um processo biológico carregado de uma nova expectativa de vida. Dessa forma, um dos desafios da psicologia do envelhecimento é o de conciliar o entendimento sobre envelhecimento e desenvolvimento de atividades de valorização e inserção dos idosos em espaços de socialização.

O crescimento da expectativa de vida significa a oportunidade de um novo sentido dado à velhice. Assim as Universidades Abertas para Terceira Idade se destacam como um espaço social, cultural e educacional no qual os idosos interagem, trocam experiências, valores e saberes.

O cuidado de si envolve a subjetividade do idoso, em interação com o outro, uma relação entre a prática de si e a construção da identidade da velhice.

Referências

- ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1985.
- BANDEIRA, M. **A cinza das horas, carnaval, o ritmo dissoluto**. Edições críticas de Júlio Castañon Guimarães e Rachel T. Valença. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- BEAUVOIR, S. de. **A velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- CACHIONI, M.; FALCÃO, D. V. da S. Velhice e Educação: possibilidades e benefícios para a qualidade de vida. In: FALCÃO, D. V. da S.; ARAÚJO, L. F. de. (Orgs). **Psicologia do envelhecimento: relações sociais, bem-estar subjetivo e atuação profissional em contextos diferenciados**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009, p. 175-212.
- CÍCERO, M. T. **Saber envelhecer e a amizade**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2002.

Cadernos de Pesquisa

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2004.

DELEUZE, G. **Foucault.** Tradução Claudia Sant'Anna. São Paulo: Brasiliense, 2005

FOUCAULT, M. **Hermenêutica do sujeito.** Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GIDDENS, A. **Sociologia.** Tradução Sandra Regina. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LORDA, C. R.; SANCHEZ, C. D. **Recreação na terceira idade.** Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

NERI, A. L. Uma psicologia positiva para o envelhecimento. In: FALCÃO, D. V. S.; ARAÚJO, L. F. de. (Orgs). **Psicologia do envelhecimento: relações sociais, bem estar, subjetividade e atuação profissional em contextos diferenciados.** Campinas: São Paulo. Editora Alínea, 2009, p. 09-10.

OLIVEIRA, R. C. S. **Universidade Aberta para a Terceira Idade na Universidade Estadual de Ponta Grossa.** 1998, 635 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha, 1998.

OLIVEIRA, R. C. S. **Terceira Idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora Papyrus, 1999.

OLIVEIRA, R. C. S. A pesquisa sobre o idoso no Brasil: diferentes abordagens sobre educação nas teses e dissertações (de 2000 a 2009). In: **Acta Scientiarum Education.** Maringá, v. 35, n. 1, p. 79-87, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/18288/0>>. Acesso em 20 de abril de 2017.

PARK; M. B.; GROppo, L. A. (Orgs). **Educação e velhice.** São Paulo: Editora: setembro, 2009.

PEIXOTO, C. E. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade. In: MORAES, M.; BARROS, L. de. (Orgs). **Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 69-84.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLATÃO. **A república.** Tradução de Robert Baccou. São Paulo: Difusão europeia do livro. 1965.

SCHNEIDER, R. H; IRIGARAY, T. Q. I. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. In: Estudos de Psicologia. Scielo. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000400013. Acesso em 03 de fevereiro de 2017.

SÊNECA, L. A. **A tranquilidade da alma**: a vida retirada: texto integral. Trad. Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2006, (Coleção grandes obras do pensamento universal; 53).

Primeiras Campanhas e a EJAI na Legislação Brasileira

Debora GOMES

*Mestre em Educação (UEM), Doutorando em Educação (UEPG).
Professora na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).*

Rita de Cassia da Silva OLIVEIRA

*Doutora e Pós-Doutora pela Universidad de Santiago de Compostela (USC).
Pedagoga e Gerontóloga, Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa(UEPG).*

Introdução

A educação de jovens e adultos e idosos (EJAI) vinculou-se desde o início com ações informais e formais do ponto de vista da institucionalização, tendo em vista que o processo de transmissão da cultura sempre existiu desde os primeiros povos considerados pré-históricos, passando pelas civilizações e avançando por toda a existência da humanidade.

Do ponto de vista formal, a educação no Brasil teve seu início marcado pela atuação dos jesuítas, considerados os primeiros alfabetizadores, que por meio da Companhia de Jesus visavam refazer os costumes indígenas e educar as crianças com base na cultura europeia. Os adultos não eram vistos como passíveis de reeducar.

A educação formal ao longo de seu processo de institucionalização, seja no Brasil ou no mundo, também esteve marcada como algo voltado para a classe dominante, ou seja, os filhos dos detentores de bens que poderiam frequentar escolas e/ou ter acesso a professores particulares.

Cadernos de Pesquisa

Isso denota uma educação, do ponto de vista da cultura letrada, sempre permeada pela exclusão de pessoas. Como consequência, num determinado momento houve necessidade de ‘corrigir’ a defasagem causada pela própria forma de organização social, que depende de muitos trabalhadores, os quais na busca pela sobrevivência, não puderam ter acesso aos bens culturais produzidos em relação a leitura e escrita, ou seja, desde os primórdios da educação formal, uma multidão de analfabetos foi sendo ‘produzida’.

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo identificar as primeiras campanhas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), bem como, sua designação a partir da legislação brasileira. De cunho bibliográfico, o mesmo se sustenta na disciplina de doutorado tópicos especiais em educação de jovens adultos e idosos e encontra-se estruturado a partir da legislação, de livros e artigos que tratam da temática.

Marcos Legais

Denominada de Primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a mesma foi lançada com base em objetivos individuais e sociais, ou seja, além da alfabetização e desenvolvimento do indivíduo, visava contribuir para a produção da vida coletiva das pessoas. Para isto, esteve voltada para o meio rural e urbano, na busca pela alfabetização do maior número possível de jovens e adultos e, ao mesmo tempo, capacitar profissionais para atuar junto às comunidades.

Destaca-se que apesar de suas metas a campanha tinha como foco o ensino da língua materna para os marginalizados, vistos como “vergonha” e “entraves” para o desenvolvimento do país. “[...]”

Essa campanha [...] fomentou a discussão teórica em torno da educação de adultos e do analfabetismo no Brasil. Até então, esse fenômeno era entendido como causa e não como efeito da situação, econômica, social e cultural do país” (PEREIRA, 2007, p. 13).

Um ano depois, em 1948, tendo em vista o pouco alcance no meio rural, Lourenço Filho, responsável pela primeira campanha, a dividiu em duas, criando a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). A prioridade era transformar a realidade socioeconômica das pessoas do meio rural, oferecendo recursos específicos assim como meios disponíveis no meio urbano, e ainda inacessíveis às pessoas que viviam na zona rural.

Essas primeiras iniciativas “[...] foi extinta antes do final da década, sob várias críticas quanto à sua gestão administrativa e financeira, bem como às suas orientações pedagógicas (JARDILINO; ARAÚJO, 2015, p. 50).

Diante do número de analfabetos que persistia, em 1955, foi lançada a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), na busca por completar os que as outras campanhas não conseguiram “dar conta”. Destaca-se que esta campanha esteve voltada para as crianças, os jovens e os adultos, porém, como mais um ‘paliativo’, não atingiu a necessidade da maioria das pessoas no Brasil.

As três campanhas: CEAA – CNER – CNEA, em conjunto com várias ações informais desenvolvidas por diferentes grupos sociais, não foram suficientes para acabar com o analfabetismo brasileiro. Novas campanhas surgiram, movimentos particulares e em regiões isoladas e apesar de várias tentativas, o problema do

Cadernos de Pesquisa

analfabetismo brasileiro persistiu, sendo denunciado por instituições como a UNESCO.

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.111).

Durante o regime militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, conforme autorizado pela lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, surgiu com o objetivo de resolver o problema que continuava ‘envergonhando’ e impedindo o desenvolvimento pleno do Brasil, o analfabetismo.

O MOBRAL foi proposto com base no método de Paulo Freire o qual, valorizava e considerava o cotidiano das pessoas. Com duração de nove meses e sem uma proposta de continuidade, apesar de estar presente em todo o país, não foi suficiente para tirar as pessoas da condição de analfabeto funcional.

A Proposta Pedagógica de Paulo Freire buscava uma educação transformadora, o professor era mediador, havia uma diversificação de métodos, e tinha por objetivo uma educação para libertação. Paulo Freire partia da premissa de que a educação

enquanto num ato político, pode auxiliar na transformação social (realidade concreta e objetiva) e a libertação dos oprimidos, no sentido de tornar-se sujeito consciente e ativo na sua vida (FREIRE, 1987).

Também foi divulgado pelo próprio autor aqui no Brasil, o método Laubach, utilizado em muitos países. O aluno deveria ser considerado como capaz e o centro do processo; seus acertos e erros vistos como salutares na avaliação do conhecimento, que deveria ser construído junto com o professor. Os textos deveriam trazer leituras relacionadas ao cotidiano, respeitando os ritmos de aprendizagens individuais e recorrendo a recursos diversos e criativos.

Nos anos 80 com a recessão econômica sofrida pelo país, impossibilitou a continuidade do programa MOBREAL, o qual passou a ser chamado de Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR em 1985. Cinco anos depois, em 1990 a Fundação EDUCAR também foi extinta mesmo com o país cheio de analfabetos (LOPES; SILVANA; DAMASCENO, 2016, p. 158).

A Constituição de 1988, por meio do artigo 205, passou a garantir o acesso à escola a todos, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, e embora a constituição levou à proposta de destinação de 50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino para combater o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, o problema persistiu e novos programas continuaram

Cadernos de Pesquisa

sendo propostos, porém os antigos dilemas continuaram (BRASIL, 1988).

Em 1990 a Fundação EDUCAR também foi extinta. A EJA foi descentralizada e se redesenhou com um caráter supletivo e de aceleração do ensino regular.

Como desdobramento, da constituição de 1988, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacou a Educação Básica como política pública no sistema nacional de ensino; reafirmou o direito de jovens e adultos à escolaridade, responsabilizando o Estado pela sua oferta e pela garantia de que a negação do direito à educação de jovens e adultos não se perpetue (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

Pode-se afirmar desta forma que do ponto de vista legal, a EJAI deixa de ser considerada como projeto de governo, ou como ações/campanhas pontuais de alfabetização e elevação de escolaridade.

Porém, como contradição, no mesmo período ocorreu a suspensão (Emenda Constitucional nº 14/96) do compromisso constitucional referente ao combate ao analfabetismo e à expansão da oferta do Ensino Médio e ainda, um veto que impediu a contagem das matrículas de EJA no repasse dos recursos previstos no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) – Lei nº. 9424/96.

De 1995 a 2011, destaca-se onze ações voltadas para a EJAI:

- 1995 - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR);
- 1996 - Programa Alfabetização Solidária (PAS);

- 1998 - Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA);
- 2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 01/2000);
- 2002 - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Parecer CNE/CEB nº11/2000, que destacou o reconhecimento por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE) da concepção de EJA como “um modo de existir com característica própria”;
- 2004 - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD);
- 2005 - Prog. Nac. de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Progr. Nac.de Integração da Educação Profissional com a EB na Mod. de EJA (PROEJA);
- 2007 - FUNDEB e Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de EJA;
- 2009 - Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ENCCEJA apenas do Ensino Fundamental;
- 2010 - Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA);
- 2011 - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Diante de tantas propostas e avanços, um dos equívocos na EJAI ocorre diante da compreensão sobre os sujeitos que a integram, como grupo social homogêneo com características bio-psico-sociais definidas, ou seja, não se leva em consideração as particularidades, especificidades, tão pouco a sua diversidade: faixa etária; sexo; raça; credo religioso; ocupação profissional; opção sexual; situação social (privados ou não de liberdade), etc.

No Brasil, em 2019, a taxa de analfabetismo entre pessoas de quinze anos ou mais de idade, é de 11 milhões de pessoas, ou seja, 6,6% não sabem ler e escrever, (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – PNAD Contínua).

Quanto se trata do nível de instrução para as pessoas de 25 anos ou mais de idade, pois pertencem a um grupo etário que já poderia ter concluído o seu processo regular de escolarização, 46,6% da população está concentrada nos níveis de instrução até o ensino

Cadernos de Pesquisa

fundamental completo ou equivalente; 27,4% tem o ensino médio completo ou equivalente; e 17,4%, o superior completo (figura 1).

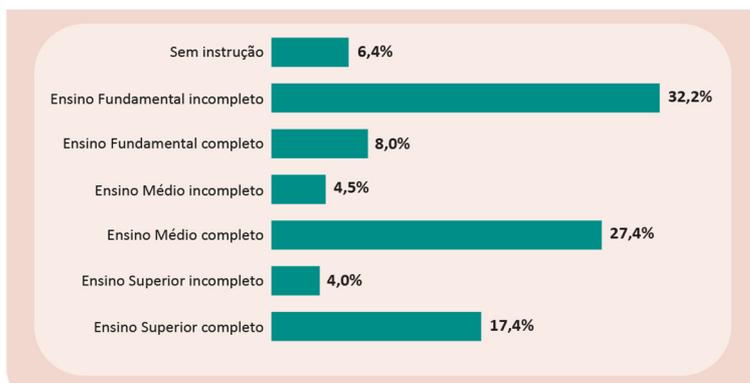


Figura 1: Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade (Brasil – 2019).

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2012-2019)

Os dados apontam para o fato de que os marcos legais não corresponderam efetivamente às conquistas na consolidação da política nacional de EJA, que ainda se faz necessária diante do cenário brasileiro e, além da redução de matrículas, ainda se faz necessário sistematizar a adequação metodológica e a qualidade do ensino ofertado no país.

A EJA ainda não se constituiu, de forma efetiva, como política pública, considerando o caráter focal e aligeirado das iniciativas ditas inclusivas e a pulverização de programas que não dialogam entre si vem gerando a necessidade de intervenção emergencial para controlar evidentes disfunções dessas iniciativas.

Considerações finais

Ao ser tratada como modalidade de ensino da Educação Básica esperava-se que a EJAI tivesse a visão compensatória, utilitarista, emergencial, supletiva e descontínua; a predominância de políticas frágeis e aligeiradas; a formação aligeirada, de baixo custo; bem como, outras características predominantes, superadas no contexto educacional brasileiro.

É necessário problematizar questões, como a contextualização curricular e formação profissional a partir da diversidade regional, pois a não compreensão do que significa a EJAI como modalidade de Educação Básica, por exemplo, tem significado a insistência em uma proposta política e pedagógica que reproduz uma adaptação da proposta de ensino regular, prevista para crianças, ou seja, nos deparamos com uma redução de conteúdos previstos no ensino regular, e propostas pedagógicas distantes da realidade dos sujeitos, gerando empobrecimento do currículo e infantilização pedagógica.

É possível apontar que os programas de educação de jovens, adultos e idosos diante da reiteração histórica de descontinuidade e falta de efetivo compromisso com a modalidade, levou à perpetuação da exclusão de muitas pessoas ao acesso à cultura letrada, potencializando o analfabetismo funcional.

Várias iniciativas têm sido propostas, porém tem se mostrado ineficientes uma vez que visam apenas “remediar” ao invés de sanar o problema com ações profundas, que passam além da garantia de investimentos contínuos e adequados, pela formação de

Cadernos de Pesquisa

professores que tenham condições de atender as necessidades específicas da EJAI, bem como, da educação como um todo no país.

Neste sentido, podemos afirmar que do ponto de vista legal existe um caminho sendo trilhado tanto em relação à EJA, quanto ao Idoso, mais entender a EJAI, e ainda que o Idoso está incluso na perspectiva de uma educação permanente que deve ser implementada, ainda constitui um caminho a ser trilhado, ou seja, legislação e legitimação são ações diferentes que precisam coincidir para que realmente mudanças efetivas em relação ao direito à educação para TODOS seja contemplado.

Referências

- BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago.2000, p. 108-194.
- JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2015.
- JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H. J. V.; FERRARI, G. M. As políticas de educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **Unisul**, Tubarão, v.11, n. 19, p. 40 - 57, Jan./Jun. 2017.
- LOPES, E. S.; SILVANA, F. S. S.; DAMASCENO, E. G. Campanhas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: aspectos históricos e avanços. **Id online Rev. Psic.** v.10, n.32, p.147-163, nov./dez. 2016.
- PEREIRA, M. L. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A educação escolar nos contextos prisionais: breve reflexão sobre as possibilidades da Educação em Direitos Humanos

Vanessa Elisabete Raue RODRIGUES

*Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
Professora na Universidade Estadual do Centro-oeste (UNICENTRO).*

Rita de Cassia da Silva OLIVEIRA

*Doutora e Pós-Doutora pela Universidad de Santiago de Compostela (USC).
Pedagoga e Gerontóloga, Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa(UEPG).*

Introdução

A discussão da educação como processo de construção do sujeito, com vistas à participação social, é um destaque nos documentos balizadores das políticas educacionais brasileiras. Como direito humano, é reconhecida pela continuidade e preservação de um patrimônio muito importante: o conhecimento.

Deveras, a via de mão dupla da educação se estabelece de forma clara, na medida em que se educa como garantia de direito humano, se constrói possibilidades de práticas cada vez mais humanizadas. É nesse sentido que a escola representa um espaço de reflexões com objetivos muito importantes na transformação do sujeito e, por consequência, da sociedade.

A transformação social é uma premissa do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, o qual orienta, dentre suas dimensões, a “formação de uma consciência cidadã”. Essa consciência, interpretada pela Lei de Execuções Penais

Cadernos de Pesquisa

n. 7.210/84, identifica-se como condição para o objetivo da execução de pena, a “harmônica integração social”.

Acredita-se, no entanto, que a pena de prisão, em especial as instituições prisionais brasileiras, não podem alcançar tal propósito, seja pelas suas condições estruturais ou pela própria concepção punitiva que a pena carrega. Apesar disso, a educação traria para esses ambientes possibilidades de reduzir os danos causados pelo aprisionamento.

A pessoa privada de liberdade encontra, na escola, um espaço para compreender a urgência do processo de humanização da pena de prisão, discutir a sua condição na sociedade e elaborar projetos de vida extramuros pautados na luta árdua e constante pela garantia dos direitos. O questionamento se instaura nas possibilidades balizadoras do currículo para que esta proposta de humanização seja construída, potencializada e fortalecida.

Para tanto, essa breve reflexão tem como objetivo analisar, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, as possibilidades da abordagem na educação escolar nos contextos prisionais.

A pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, partindo do estudo sobre o perfil da pessoa encarcerada, a modalidade da educação e o seu contexto, além dos desafios em legitimar os Direitos Humanos nesses espaços. Frente à defesa de direitos, optou-se por refletir sobre essa complexidade na construção de um eixo legítimo da educação prisional.

Dessa forma, a presente investigação iniciou pelo levantamento dos documentos que balizam a realidade carcerária no

Brasil. Foram investigadas, também, as diretrizes que tratam da educação para jovens e adultos, além dessa modalidade no ambiente prisional. No segundo momento, foram identificadas e analisadas as aproximações da abordagem da Educação em Direitos Humanos em relação ao propósito social da educação na pena de prisão, a partir das publicações na área.

A contribuição teórica está fundamentada na reflexão de que a escola pode representar um espaço de redução de danos causados pela própria prisão. Dentre as constatações, tal redução precisa estar fundamentada na Educação em Direitos Humanos, promovendo a visibilidade da pessoa privada de liberdade como cidadão de direitos. A proposta educativa, pelo viés da abordagem nos direitos humanos, pode se tornar pilar legítimo que torna mais plena a educação formal nesses ambientes.

Educação Escolar, Contexto prisional e a Educação em Direitos Humanos: discussões sobre o currículo

A pena de prisão, historicamente, foi construída a partir de uma perspectiva de marginalização, sendo definida, para muitas pessoas, antes mesmo do crime cometido. O perfil da pessoa privada de liberdade no Brasil caracteriza quem é criminalizado no país, confirmando o apontamento da condenação social, antes da penal.

Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) de 2017, a população carcerária brasileira conta com 726.354 pessoas, representando o terceiro país que mais prende no mundo. A caracterização das pessoas, na sua maioria, é formada jovens de 18 a 29 anos (38, 87%), pardas e negras (64%) e

Cadernos de Pesquisa

com pouco estudo, chegando ao Ensino Fundamental Incompleto (40,33%).

Batista (2010) aponta que esse encarceramento no Brasil se estabeleceu por volta da década de 1980, a partir de dois grandes movimentos, os quais permitem a relação com a hiperpopulação e o perfil carcerário. O primeiro movimento concentra-se na desconstrução do Estado do Bem-estar Social. Uma ênfase que levou ao aprisionamento de um subproletariado das grandes cidades, gerando “uma sulfurosa marginalização” (BATISTA, 2010, p. 30).

O segundo movimento, em decorrência do anterior, foi a introdução de um imaginário norte-americano de segregação social. Uma difusão da mídia escrita e falada que vinculou a pobreza à criminalização, colocando uma determinada classe social em lugares específicos de submissão.

A articulação desses dois movimentos, o capital neoliberal que precisa do aumento do controle de força sobre os quais estão fora do mercado de trabalho e a infestação de uma cultura policial e prisional norte-americana, produziu um embaçamento e um limite dramático à discussão da ‘questão criminal’ e penitenciária no Brasil (BATISTA, 2010, p. 31).

Os limites, que impedem a discussão mais aprofundada sobre o aprisionamento no país, foram intitulados por Batista (2010, p. 31) como “adesão subjetiva à barbárie”. Uma defesa de que a prisão precisa ser espaço de esquecimento e degradação daqueles que foram

condenados. Esse discurso incorporado em muitas instituições sociais, dentre elas a escola, é o ponto de partida para se pensar na educação no contexto prisional.

A educação, implantada num ambiente produzido com o objetivo punitivo e fundamentado na rejeição social, encontra nessa polêmica e controversa condição, muitas dificuldades de alcançar seus objetivos fundamentais. De um lado, é uma possibilidade de humanização, de outro é um local com condições de coisificação das pessoas, fazendo-as abandonar suas subjetividades. Configura-se, desse modo, duas perspectivas concretas distintas; porém, os discursos presentes nos documentos são convergentes.

Traçada pela condição de reparação do tempo perdido e de uma dívida social com os cidadãos que não tiveram acesso ao direito ao conhecimento, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade que, institucionalmente, implementa a escolarização nesses ambientes. Quanto à função dessa educação, fora e dentro dos muros da prisão, atrelada à relação com o trabalho, o Conselho Nacional de Educação justifica que

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (CNE, 2000, p. 05).

Cadernos de Pesquisa

Desse modo, indica-se que o currículo precisa pautar-se na adequação da metodologia e conteúdos com vistas ao atendimento do educando trabalhador, justificando seu perfil. Tal condição dentro do ambiente prisional, porém, não atende a tudo que o perfil do educando privado de liberdade necessita.

Justificada na origem fundamentada na história social do sujeito, a educação na prisão, no artigo 2, presente nas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, proclama que

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança (BRASIL, 2010, p. 02).

Os apontamentos legais, aqui apresentados, estão relacionados às políticas de direitos humanos como fundamento da garantia do direito à educação no ambiente prisional. Logo à frente, no artigo 5, o documento indica que é de responsabilidade do poder público “incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas”, todavia

não indica como a EJA na prisão pode estabelecer uma prática, verdadeiramente, instrumentalizadora para a busca de uma cidadania plena (BRASIL, 2010, p. 03).

É nessa direção que se remete ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018), o qual, dentre os fatores para configuração dos objetivos, identifica a adoção do princípio de empoderamento como um benefício de categorias historicamente vulneráveis, os quais podem (ou devem) estar incluídos os privados de liberdade.

A educação nos ambientes prisionais, nesse empoderamento, apoia a característica da autonomia do sujeito, aspecto muito importante para o alcance da cidadania e afirmação de sua identidade. Falar em direitos humanos num espaço no qual muitos direitos são lesados, é uma ação de luta e resistência pelos direitos. Para tanto, é preciso que o empoderamento seja instituído no currículo da educação formal nos ambientes prisionais de forma clara e objetiva.

Fernandes e Paludeto (2010) afirmam que a educação direcionada para os direitos humanos, ainda, não faz parte do currículo das escolas como, realmente, deveria. Se as premissas da educação fossem tratadas como um direito, fato que permitiria o acesso a outros direitos, essa poderia ser potencializada a partir de práticas educativas que

*possibilitem uma ação pedagógica
conscientizadora e libertadora, voltada para o
respeito e valorização da diversidade, aos*

Cadernos de Pesquisa

conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2018, p. 18).

As práticas da educação no contexto prisional anseiam por uma educação que objetive mais que a reparação social. A perspectiva do educando privado de liberdade como cidadão precisa romper com os estigmas causados pela exclusão social e ser fortalecido como sujeito de direitos.

Para tanto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018) indica três dimensões, dentre elas, os conhecimentos e habilidades; os valores, atitudes e comportamentos; e as ações. As dimensões focam para a compreensão sobre a existência e proteção dos direitos humanos, para o desenvolvimento e fortalecimento de atitudes que respeitem esses direitos e da proatividade frente à defesa e reparação na violação dos direitos. Assim, é imprescindível refletir que “investir na educação em direitos humanos é um caminho inevitável se quisermos nos tornar plenamente seguros da garantia de nossos direitos fundamentais” (VERDE; ASSUNÇÃO, 2014, p. 87).

Observa-se que a EDH pode significar um caminho de superação das condições geradas antes, durante e depois do cárcere. Revela-se como um possível eixo da EJA na reparação da dívida social e um pilar legítimo na discussão da pessoa privada de liberdade.

A educação no contexto prisional precisa direcionar suas reflexões e ações para a construção do conhecimento dos seus educandos, mas não pode deixar silenciado as violações e, muito menos, silenciar o sujeito que sofre com a condição de silenciado.

Precisa lutar pela batalha daqueles que defende. Defender os princípios nos quais está alicerçada e forjar, apesar de todas as adversidades, um cidadão de direitos.

Considerações finais

A investigação teve como objetivo analisar, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, as possibilidades da abordagem na educação escolar nos contextos prisionais.

Como indicado na introdução, abordou a relação histórica da pena de prisão no Brasil, frente ao crescimento da massa carcerária. Num enfrentamento, trouxe, ainda, elementos do discurso da execução de pena e da educação prevista, legalmente, a pessoa presa.

A defesa de que a Educação em Direitos Humanos no contexto prisional pode significar como uma possibilidade de reduzir os danos na prisão, provocando a visibilidade da pessoa encarcerada, longe do estigma de mazela social, mas como um cidadão de direitos. Engendra, de forma breve, uma proposta de pilar educativo legítimo que torna mais plena a educação formal nesses ambientes.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Seção 1e, Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de março de 2009.

BRASIL. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Lex**: Coleção de Leis do Brasil, Brasília, v. 5, p. 68, set, 3.trim. 1984. Disponível em:

Cadernos de Pesquisa

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm> Acesso em 10 jan. 2013.
Legislação Federal e marginalia.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional – **Levantamento Nacional de Informações Penitenciária (INFOPEN) – Junho 2016**. Brasília: Ministérios da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018.

BATISTA, Malaguti, Vera. Depois do Grande Encarceramento. ABRAMOVAY, Pedro Vieira; MALAGUTI BATISTA, Malaguti Vera (orgs.). **Depois do grande encarceramento**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2010, p. 29-36.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010.

VERDE, Julianna Villa. ASSUNÇÃO, Thiago. **Educação em Direitos Humanos como instrumento de conscientização para a realidade prisional brasileira**. *Relações Internacionais no Mundo Atual*. v. 1. n.19, 2014, pp. 75-91.

Memórias de Idosos Aposentados de um Hospital e Maternidade de Sengés-Pr

Carla Roseane de Sales CAMARGO

*Mestre em Educação pela Universidade Estadual Ponta Grossa (UEPG).
Professora na Rede Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR).*

Rita de Cassia da Silva OLIVEIRA

*Doutora e Pós-Doutora pela Universidad de Santiago de Compostela (USC).
Pedagoga e Gerontóloga, Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa(UEPG).*

Introdução

O envelhecimento humano está atrelado a uma interdependência entre fatores biológico, psicológico e social. Da perspectiva psicológica, o envelhecimento é visto com um processo natural, individual e variável, o qual se inicia no feto e vai até a morte.

Envelhecer é um processo inerente ao ser humano, o qual ocorre diariamente, pois cada dia a mais que se vive, registra-se como um dia a mais de experiência, bem como um dia a mais no processo de envelhecimento de cada indivíduo. Dessa forma, o envelhecimento deve ser encarado como um processo contínuo e não como um aspecto austero do desenvolvimento humano. (OLIVEIRA et al, 2011, p. 11).

A importância do idoso na sociedade não pode ser “medida” pela sua produtividade, trabalho desempenhado, ou facilidade em utilizar as inovações tecnológicas, pois “ uma de suas grandes contribuições para a sociedade é a narrativa de seus

Cadernos de Pesquisa

caminhos trilhados, de sua história de vida e o modo como sua experiência passada pode contribuir com perspectivas contemporâneas (KOERICH, et al, 2010, p. 750).

A memória do idoso é um patrimônio histórico e social, e suas experiências podem cooperar com os mais jovens para novas construções na família, sociedade e trabalho (BOSI, 2006).

Os idosos pela memória, reencontram cotidianamente um sentido para a vida. A memória tem esse poder de reprodução do passado e de transformação do presente, um pouco espelho do passado, um pouco idealização de um devir coletivo. Porque se eles perderam espaços-referências da identidade, é no tempo que encontram um depósito repouso para suas memórias, quando podem devanear em tempos imaginários, retrospectivos ou anunciadores (ECKERT, 2006, p.204)

Nesse sentido, este artigo é resultado de uma pesquisa que objetivou trabalhar com a memória de um grupo de ex-funcionários do Hospital e Maternidade de Sengés-PR, hoje idosos e aposentados, buscando resgatar a história do HMS, a relação desses trabalhadores com o trabalho exercido no antigo HMS, no período de 1968 a 2015, bem como sua relação com a aposentadoria.

Metodologia da Pesquisa

Dada a carência de documentos oficiais, partidos dos poderes municipais, sobre O HMS, as memórias desses informantes serão exploradas ao máximo, visto que eles preservam, em suas lembranças, o sentido de um passado, de suas histórias de vida, de

uma experiência coletiva vivenciada no trabalho exercido no antigo HMS.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada, as quais foram gravadas com o auxílio de um gravador de voz digital para posterior transcrição das informações coletadas, conforme um roteiro de questões norteadoras dividido em duas partes. Na primeira parte, as questões tinham por finalidade identificar o perfil dos entrevistados e suas condições de trabalho exercidas no hospital. Na segunda parte, coletar dados sobre a relação desses ex-funcionários com os demais profissionais, sobre a aposentadoria e o fechamento do antigo hospital.

Foram entrevistados, em amostragem por conveniência, cinco ex-funcionários, hoje idosos, sendo uma administradora, uma cozinheira, uma auxiliar de enfermagem, uma agente administrativa responsável pelos recursos humanos (RH) e contabilidade e uma agente administrativo responsável pelo faturamento. Os mesmos foram selecionados por preencherem os seguintes critérios: terem maior tempo de atuação no HMS no período do estudo dessa pesquisa e pela disponibilidade de tempo e interesse em participar da mesma.

Inicialmente, foi realizado contato por telefone para agendar as respectivas entrevistas as quais aconteceram nas residências dos próprios sujeitos. Depois de explicados os objetivos da pesquisa, assentiram em assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa serão chamados de sujeito (S) e foram numerados de 1 a 5, com o intuito de preservarmos o anonimato dos mesmos. Cabe ressaltar ainda que

Cadernos de Pesquisa

nesta pesquisa, recorreremos aos recursos gráficos “Itálico” e as “aspas” para a identificação das falas dos entrevistados, conforme as normas da ABNT.

Em relação ao perfil dos entrevistados, cabe ressaltar que as cinco são do sexo feminino com idades entre 65 a 75 anos. Das cinco, três possuem ensino superior: duas possuem graduação em ciências contábeis e uma em pedagogia. As outras duas entrevistadas possuem ensino médio completo com curso de auxiliar em enfermagem.

As cinco entrevistadas são aposentadas, quatro delas se aposentaram quando ainda trabalhavam no HMS. Apenas uma se aposentou como professora, uma vez que, por dezoito anos conciliou o trabalho administrativo realizado no hospital com o de professora numa escola.

Trabalho e aposentadoria: explicitando conceitos e posições

O trabalho tem, nessa sociedade um valor central. Na obra *O capital*, Marx (1985, p. 202) afirma que “o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria mão, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”.

Para Marx, o trabalho é o ato fundante do ser social. Isto porque é ele o único que faz a mediação entre o ser natural e o ser social. Outros atos, como a linguagem e sociabilidade, embora indissociáveis do trabalho desde o seu mais primitivo instante, são,

eles mesmos, uma mediação para a realização do trabalho e, depois dele, de outras atividades humanas. Além do mais, o trabalho também é o fundamento do ser social porque é por meio dele que são produzidos os bens materiais necessários à existência humana e porque, em consequência disto, ele- o trabalho- sempre será a base a partir da qual se estruturará qualquer forma de sociabilidade (TONET, 2009, p. 21-22).

Nesse sentido, Tonet esclarece que, o trabalho será essencial em qualquer sociedade, no entanto, para desenvolvê-lo serão necessárias outras mediações como a linguagem, a sociabilidade, a educação, entre outras.

O trabalho no sentido ontológico possui uma conotação positiva, pois possibilitou o surgimento do homem, do ser social. No entanto, na sociedade capitalista ele passa a assumir uma conotação negativa, pois passa a ser visto como algo penoso e opressivo. Acerca da conotação negativa do trabalho na sociedade capitalista, Tonet (2009, p. 22) explicita que:

É claro que, nas sociedades onde vigore o antagonismo social de classes. O trabalho assumirá, necessariamente, uma forma contraditória. A exploração e a opressão fazem com que o trabalho que cria riqueza, a arte, a beleza (que nada mais são do que a manifestação da potência humana) seja o mesmo que produz a pobreza, a miséria, a degradação e a desumanização. Contudo, essa natureza contraditória não lhe é conatural. É uma determinação histórica que surgiu com a

Cadernos de Pesquisa

sociedade de classes e desaparecerá quando esta for eliminada.

Sendo assim, cabe ressaltar que Marx analisa o trabalho na sociedade capitalista, partindo do sentido ontológico, pois este buscou desvendar o capital numa lógica histórica específica- capitalismo- por meio da crítica à economia política.

Dessa forma, Moragas (1997, p.177), afirma que o papel do trabalho na sociedade atual é o “fator determinante para que uma pessoa pertença à população ativa ou passiva, pois é ele que proporciona um status econômico e social que a atividade produtiva proporciona na sociedade contemporânea”.

Moragas (1997) explicita ainda que a população ativa é composta por trabalhadores dos diferentes setores econômicos, os quais geram recursos necessários para si próprios e para a população passiva. Já esta é formada pelos sujeitos que ainda não fazem parte do campo do trabalho produtivo: crianças e adolescentes em período de maturação biológica e de formação e pelas pessoas que deixaram o trabalho por qualquer motivo, seja pela aposentadoria ou por alguma incapacidade.

Ao iniciarmos uma discussão acerca da aposentaria, faz-se necessário ressaltar que diversos autores como Oliveira et al (2012); Moragas (1997) entre outros afirmam que a aposentadoria assume um marco social que caracteriza o início da terceira idade, a entrada na velhice.

Santos (1990, p. 13) explicita ainda que a aposentadoria é “o atestado oficial do envelhecimento do sujeito”, pois ela representa o fim de um longo período da vida.

Acerca do papel da aposentadoria nas sociedades atuais, Santos (1990) afirma que:

A aposentadoria, numa sociedade que idolatra o trabalho e a produção em detrimento do homem, é frequentemente a perda do próprio sentido da vida, “uma morte social”, para utilizar a expressão de Guillemard (1973). Esta autora observa que se, numa sociedade capitalista, a aposentadoria é, por um lado, um “repouso merecido”, isto é, um direito conquistado pelos trabalhadores, ela é também a institucionalização da perda da capacidade produtiva e, em consequência, a desvalorização do sujeito. A sociedade concede a aposentadoria, mas valoriza apenas os sujeitos que produzem (SANTOS, 1990, p. 12).

Assim, por mais que a aposentadoria seja vista como um período de repouso merecido para muitos indivíduos, para outros ela é vista como um período de declínio, de morte social devido a desvalorização que o sujeito vivencia na sociedade.

Santos (1990) explicita que Guillemard (1972) ao realizar seu estudo sobre os aposentados franceses repertoriou cinco tipos de comportamento de aposentados, elaborando assim, uma tipologia de

Cadernos de Pesquisa

práticas da aposentadoria em função da sua relação com a estrutura social, conforme descritas a seguir:

Aposentadoria- retração (tipo I) - Nesta, o sujeito passa a ter um mínimo de contatos sociais após a aposentadoria, pois o mesmo volta-se a si mesmo. Os projetos de vida são raros, mesmo a curto prazo.

Aposentadoria- terceira idade (tipo II) - o sujeito passa a desenvolver atividades para-produtivas, as quais passam a ocupar um lugar importante na sua vida e no uso do seu tempo.

Aposentadoria- lazer ou família (tipo III) - ocorre uma reinserção social do sujeito a partir das atividades de consumo. Estas podem ocorrer no seio da família (aposentadoria- família) ou da sociedade (aposentadoria-lazer). Na primeira, o sujeito encontra o seu lugar na família e é valorizado pelo seu papel de ajuda material e de apoio afetivo. No segundo caso, a aposentadoria é entendida como tempo de repouso, lazer e liberdade pelo sujeito, assim, sua integração social caracteriza-se pelo consumo (férias e atividades culturais).

Aposentadoria- reivindicação (tipo IV) - o sujeito contesta o lugar que é dado aos aposentados na nossa sociedade, participando assim, de atividades de reivindicação.

Aposentadoria- participação (tipo V) - o sujeito participa na sociedade global de modo passivo por meio das mídias, aceitando seu status de aposentado.

As práticas de aposentadoria descritas acima nos auxiliarão na análise da percepção das participantes dessa pesquisa acerca da aposentadoria. Cabe ressaltar ainda que para Santos (1990)

a aposentadoria significa, no mínimo, um momento de mudança concreta e real na vida dos sujeitos, uma vez que, ela representa uma interrupção de um certo ritmo da vida que durou quase quarenta anos.

Portanto, se preparar para essa fase de mudança concreta é essencial. Acerca da importância da preparação para a aposentadoria, Salgado (1982, p. 55) afirma que esta significa, também, “uma preparação para a velhice que, nem sempre, é facilmente aceita”.

Salgado (1982, p. 56) explicita ainda que o preparo à aposentadoria, permite a ascensão a um nível de vida mais elevado, adaptando o comportamento às mudanças profundas de vida que irão ocorrer em função da ruptura da vida profissional.

A imposição da aposentadoria pelos sistemas sociais significa forçar o abandono de uma profissão, e isto acontece em sociedades que construíram toda sua moral no próprio trabalho (Ibidem, p.58). Assim, a preparação para a aposentadoria requer também a formação de uma comunidade para atender seus aposentados, capacitada para informá-los sobre a utilização de serviços e equipamentos sociais, propiciando-lhes oportunidades de encontrarem outras ocupações e atividades que lhes permitam continuar ativos e participativos na sociedade.

Na sequência, apresentaremos a discussão dos dados levantados no campo de pesquisa realizado por meio das entrevistas, os quais serão confrontados com o enquadramento teórico apresentado nesse estudo. A partir dessa análise, buscaremos identificar a relação desses ex-funcionários com o trabalho exercido

Cadernos de Pesquisa

no antigo HMS, no período de 1968 a 2015, bem como sua relação com a aposentadoria.

Resultados e análise

Na década de 1950 surgiu o primeiro posto de saúde do município de Sengés-PR. O espaço físico em que este funcionava foi construído pelo Estado, no entanto, o mesmo era mantido pela prefeitura de Sengés-PR⁶.

Em 1968, o referido posto de saúde passa a ser administrado por uma associação beneficente, passando a ser chamado de Hospital e Maternidade de Sengés (HMS). Esta associação tinha como objetivo amparar os doentes, dispensando socorros médicos e hospitalares a todos os necessitados, de caráter permanente, sem discriminação de qualquer natureza (ESTATUTO HMS, 1968).

Consta ainda no Estatuto do HMS(1968), que essa entidade deveria ser mantida pelas subvenções concedidas pelos Governos da União, do Estado e do Município e pelas contribuições dos associados, dos donativos de qualquer natureza, de convênios firmados com autarquias e órgãos assistenciais ou quaisquer outras atividades lícitas para o desenvolvimento de suas atividades.

Sendo assim, a partir dessa data (1968) o HMS deixa de ser exclusivamente mantido pela prefeitura do município, uma vez que, passa a receber verbas dos convênios realizados com o

⁶ Sengés localiza-se no interior do Paraná. Em 1934, foi elevada à condição de município. Segundo os dados do IBGE de 2018, possui aproximadamente 19.267 habitantes. Informações sobre o município de Sengés. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Seng%C3%A9s>>acesso em 24 de jul. 2020.

FUNRURAL⁷ e o antigo INAMPS⁸. Cabe ressaltar que a prefeitura continuou repassando mensalmente uma verba referente a contratação de serviços realizados pelo hospital.

Outro aspecto importante a ser relatado é o papel da administração dessa entidade. Segundo o seu Estatuto, a entidade deveria ser administrada por uma diretoria composta de seis membros: presidente, vice-presidente, primeiro secretário, segundo secretário, primeiro tesoureiro e segundo tesoureiro. Estes teriam seu mandato eletivo por um biênio, realizada em Assembleia Geral Ordinária, permitindo-se a reeleição de seus membros. A essa diretoria, eram atribuídas diversas funções, dentre elas:

Elaborar regimento interno do Hospital e o respectivo regulamento; expedir instruções necessárias ao serviço e administração da entidade;

a) Prover fundos para a manutenção da Entidade;

b) Aprovar o quadro pessoal e as normas que deve regê-lo;

⁷ É um Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural que foi criado com o escopo de subsidiar o pagamento de benefícios assistenciais aos trabalhadores rurais. Para maiores informações ler o artigo 25 da lei 8.212/91.

⁸ O Inamps se constituía como a política pública de saúde que vigorava antes da criação do SUS e foi extinto pela lei federal 8.689, em 1993. O antigo Instituto era responsável pela assistência médica aos trabalhadores que contribuíam com a previdência social. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/instituto-nacional-de-assistencia-medica-da-previdencia-social-inamps>> acesso em 24 de jul. 2020.

Cadernos de Pesquisa

c) Autorizar o Presidente a firmar contratos e distratos que digam respeito à entidade;

d) Fixar o padrão assistencial e controlar sua execução;

e) Receber e aprovar propostas de novos associados, comunicando à Assembleia Geral;

f) Encaminhar à Assembleia geral propostas de reformas estatutárias;

g) Nomear os médicos, diretor clínico e administrador hospitalar, de acordo com o Estatuto e regimento interno do Corpo Clínico;

h) Distribuir entre seus membros as funções de supervisão e orientação técnica de cada área;

(ESTATUTO HMS, 1968)

Observa-se que apesar da Diretoria do HMS possuir amplos poderes na administração da Entidade, na prática isso não acontecia. Isso pode ser observado no relato de algumas depoentes acerca de sua admissão:

“Comecei a trabalhar no HMS em 1973. Fui contratada pelo prefeito da época” (S1)

“Eu trabalhei 25 anos no HMS como auxiliar de enfermagem. Fui contratada pelo prefeito da época” (S3)

Observa-se nos relatos acima que apesar da Diretoria ter autoridade para contratar seus funcionários, quando o candidato possuía um apadrinhamento político, era imediatamente contratado, independentemente da decisão dessa Diretoria.

Na década de 1970, o espaço físico do HMS era constituído por apenas um bloco com dez salas: uma sala de parto, uma sala para o berçário, um consultório médico, uma sala para a administração, uma cozinha, uma sala de recepção, uma enfermaria masculina com quatro leitos, uma enfermaria feminina com quatro leitos, uma sala de obstetrícia com seis leitos e uma sala de centro cirúrgico.

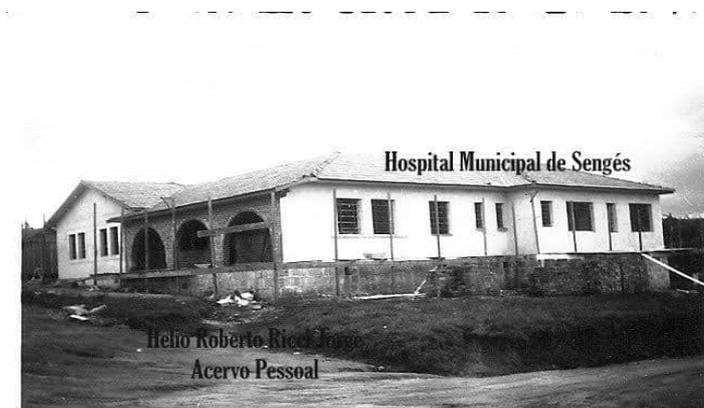


Figura 1 – Hospital e Maternidade de Sengés (década de 1970).

Fonte: Acervo pessoal de Hélio Roberto Ricei Jorge

Em relação ao número de funcionários, na década de 1970, o HMS possuía aproximadamente oito auxiliares de enfermagem, denominados “enfermeiros”, dois funcionários

Cadernos de Pesquisa

administrativos, um auxiliar de farmácia, quatro funcionários no serviço geral e apenas um médico.

Em relação às lembranças do trabalho exercido no HMS, os depoentes relatam que:

“Trabalhei quase dois anos na enfermagem no HMS, mas eu não tinha curso nenhum nessa área. Quando entrei lá eu só tinha magistério. Depois recebi apenas algumas orientações de um médico e de uma parteira que também trabalhava no HMS. Tive a experiência prática que fui aprendendo no dia a dia, eu não tinha um conhecimento técnico/teórico. Eu aprendia na prática. Saí da enfermagem porque me casei. Depois de sete anos, fui chamada novamente para trabalhar no hospital e fiquei por dezoito anos, mais na parte administrativa, no faturamento” (S4)

“Trabalhei vinte e três anos no HMS. Trabalhei como cozinheira. Fiquei onze meses na enfermagem. Fiz um curso de atendente de enfermagem, fui incentivada pela administradora da época. Não continuei na enfermagem porque eu teria que trabalhar a noite e como eu tinha filhos pequenos, eu não podia deixá-los sozinhos em casa” (S5)

“Trabalhei vinte e cinco anos como auxiliar de enfermagem. Quando entrei no HMS eu só tinha um curso de atendente de enfermagem. Eu distribuía medicamentos, fazia a higiene dos pacientes acamados, controlava sinais vitais, fazia a triagem. Depois eu fiz o curso de auxiliar de enfermagem. Eu ajudava muito nos partos”
(S3)

A partir dos relatos acima, percebe-se que das cinco entrevistadas, três tiveram experiência na área da enfermagem. A ausência de um enfermeiro e a falta de pessoal mais capacitado com formação específica, faziam com que essas funcionárias desempenhassem suas atividades apenas com a experiência prática adquirida no cotidiano.

Nesses relatos fica evidenciado ainda que, “na história da prática de enfermagem, perpetuava a nomeação de atendentes pela simples troca do instrumento de trabalho” (KOERICH, A.M.E. *et al*, 2010, p. 753). Ou seja, a necessidade do trabalho aliada a ausência de profissionais com formação específica, faziam com que essas funcionárias executassem as atividades que lhes eram atribuídas sem contestação.

Em relação as condições de trabalho vivenciadas no HMS, as ex-funcionárias relataram que enfrentaram inúmeras dificuldades. No entanto, a maior dificuldade relatada pelas mesmas foram as dificuldades financeiras, conforme descritas nos excertos abaixo:

“Trabalhei quase dois anos no HMS na enfermagem. Sai quando me casei, porque não

Cadernos de Pesquisa

tínhamos pagamento todos os meses. Teve um período que não recebíamos pagamento. Então fui trabalhar no serviço doméstico porque ali a gente sabia que ia receber no final do mês” (S4)

“A maior dificuldade era a falta de médico nos momentos difíceis, não tinha o tempo todo, às vezes ele demorava chegar ou não estava na cidade. A gente tinha que fazer coisas que não eram do serviço da gente, mais para salvar o paciente, a gente tinha que fazer” (S 3)

“Trabalhei quarenta e dois anos no HMS. Passei pela recepção, pelo faturamento, contabilidade, departamento pessoal e administração. Quando tinham alguma dúvida, os funcionários novos me perguntavam porque eu já tinha passado por todos os setores do hospital” (S1)

As dificuldades financeiras devido a incapacidade do HMS se manter apenas com as verbas recebidas pelos convênios e serviços particulares, faziam com que o mesmo continuasse dependendo do repasse de verbas da prefeitura, e nas gestões em que estas não eram repassadas, os funcionários enfrentaram muitas vezes a ausência de pagamentos pelos serviços executados.

No entanto, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas no exercício de suas funções, pode-se perceber que as cinco ex-funcionárias do HMS possuem uma visão positiva do trabalho

“Eu gostava muito de trabalhar no HMS, era muito bom. Eu me sentia realizada como profissional e como pessoa”. Éramos como uma família, um sempre ajudava ao outro (S2)

“Eu sempre gostei de trabalhar no HMS, sempre gostei de fazer comida, eu fazia com amor, eu me dediquei. Eu vivia feliz. Não teve um dia que eu pensei: - Ah...hoje eu tenho que trabalhar...” (S5)

“Eu gostava de trabalhar no HMS, de ajudar as pessoas, indicar as pessoas, resolver o problema de pacientes que não eram resolvidos nos postos de saúde” (S 1)

A visão positiva que essas ex-funcionárias possuem acerca do trabalho pode ser atribuída tanto às trocas sociais e a socialização quanto a afetividade pelo ambiente e pelas funções desempenhadas no trabalho, as quais possuem um valor central na vida das mesmas. Além das trocas sociais entre os funcionários do HMS, a afetividade também é uma marca nos relatos feitos pelas depoentes:

“Quando saí do hospital eu senti falta de tudo. Até as paredes do hospital me faziam falta. Eu continuei indo lá todo dia, todo dia...eu gostava do contato com os pacientes, a gente se apegava” (S3)

Cadernos de Pesquisa

“Eu gostava muito de trabalhar no HMS, ainda sonho que estou trabalhando lá” (S5)

A afetividade das entrevistadas pelo local de trabalho e sua edificação também pode ser observada nos relatos acerca do fechamento do HMS:

“Eu fiquei muito triste ao saber do fechamento do Hospital. Eu tenho muita pena do pessoal. Era o único hospital do município” (S2)

“Hoje quando passo em frente sinto uma tristeza ao ver ele fechado” (S5)

Os relatos acima nos mostram que mesmo após o encerramento de suas atividades em 2015, a edificação do antigo HMS concentra um valor cultural afetivo que mantém viva a memória social dessa instituição.

Retomando a questão das dificuldades enfrentadas pelas ex-funcionárias no trabalho executado no hospital, uma das depoentes (S1) nos relatou que a partir da década de 1990, as exigências feitas pela Regional de Saúde Estadual, como por exemplo: a exigência da contratação de profissionais capacitados, como por exemplo, enfermeiros e técnicos em radiologia fizeram com que o gasto com funcionários aumentasse as dificuldades financeiras.

Sendo assim, em 2011, após uma vistoria realizada pela vigilância sanitária da Regional de Saúde Estadual, o mesmo foi interditado por falta de estruturas físicas. Ou seja, foi impedido o

funcionamento das clínicas médicas masculina e feminina e o funcionamento da maternidade.



Figura 2 – Hospital e Maternidade de Sengés.
Fonte: Google Maps

Com a ajuda da prefeitura municipal, foram realizadas algumas reformas no espaço físico e após noventa dias foram autorizadas novamente a reabertura das clínicas médicas. No entanto, a maternidade continuou interditada. Assim, foi realizado um convênio com um Hospital de Campo Largo em Curitiba-PR para que este atendesse os casos graves e as gestantes do município.

Segundo (S1) as dificuldades para adequar a estrutura física do edifício às exigências do Ministério da Saúde e da Regional de Saúde Estadual se agravaram, e em 2015 o HMS foi fechado completamente. Após o seu fechamento, a prefeitura municipal tomou posse do local e instalou um pronto atendimento, o qual funcionou no mesmo edifício do antigo HMS até 2020, pois em abril deste ano, a prefeitura municipal inaugurou um novo pronto atendimento em outro espaço do município. Sendo assim, o edifício do antigo HMS, hoje encontra-se completamente vazio e desocupado.

Cadernos de Pesquisa

Em 2015 quando o HMS foi fechado, aproximadamente quarenta e quatro funcionários foram demitidos e não receberam seus direitos trabalhistas/ rescisões de contrato. Uma das depoentes nos relatou que somente solicitou a aposentadoria após o fechamento do hospital, uma vez que, mesmo já tendo tempo de contribuição suficiente e idade, não pensava em se aposentar.

Acerca da concepção das participantes da pesquisa sobre a aposentadoria, foi observado que quatro possuem uma visão positiva da aposentadoria e apenas uma nos relatou uma visão negativa.

“A aposentadoria me traz tranquilidade, uma sensação de missão cumprida. Trabalhei quarenta e dois anos no HMS, desses, doze sem registro na carteira de trabalho” (S1)

“A aposentadoria é a minha segurança hoje. O HMS era a minha sobrevivência, hoje eu não voltaria a trabalhar porque já tenho a minha sobrevivência” (S5)

“A aposentadoria para mim é uma estabilidade, apesar de ganhar pouco, porque meu salário foi diminuindo, por isso hoje trabalho com vendas de produtos da Avon, natura e outros.” (S3)

“A aposentadoria para mim é um benefício por um tempo trabalhado, uma compensação pelo tempo que trabalhei: 39 anos e 9 meses” (S4)

Já o relato da depoente S2 retrata uma visão negativa da aposentadoria:

“Me aposentei por pressão política. Com a aposentadoria eu me sentia um peixe fora d’agua” (S2)

A visão negativa da aposentadoria relatada pela depoente S2 pode ser atribuída a forma como a mesma ocorreu “por pressão política”. Isso nos mostra que houve uma imposição da mesma, sem que esta estivesse preparada para esta fase de mudança em sua vida, bem como pelo fato de que a mesma se sentia realizada como profissional e pessoa no desempenho de suas funções exercidas no HMS.

Os relatos feitos pelas depoentes acerca da aposentadoria, nos permite ressaltar ainda dois aspectos: a desvalorização gradativa do salário aposentadoria e a falta de preparação para a aposentadoria. Para Salgado (1982) esta preparação é essencial, pois significa também, uma preparação para a velhice que, nem sempre, é facilmente aceita pelos indivíduos.

A desvalorização da aposentadoria também foi apontada por uma das depoentes (S3) como um dos motivos que a fez retornar ao trabalho, mesmo que de forma informal. A esse respeito, Salgado (1982) ressalta que a desvalorização da aposentadoria tem sido a causa de numerosas campanhas reivindicatórias de melhores salários-aposentadoria na maioria dos países ocidentais, inclusive no Brasil.

Cadernos de Pesquisa

O referido autor ressalta também a importância dos países ofertarem sistemas de assistência às populações idosas, que garantam serviços com custo compatível aos salários dos aposentados, oportunizando-lhes assim, melhor condição de vida.

Já em relação as tipologias de práticas da aposentaria elaboradas por Guillermond (1972) já explicadas nesse trabalho, pode-se observar que entre as cinco entrevistadas, a prática de aposentadoria “aposentadoria-terceira idade (tipo II)” foi descrita por três entrevistadas e a aposentadoria- família por duas depoentes, conforme relatos abaixo:

“Após a aposentadoria, trabalhei no Conselho Municipal do Idoso e desenvolvi diversas atividades na APMI” (S2)

“Depois que me aposentei passei a vender produtos de catálogos diversos. Isso me distrai bastante e eu mantenho contato com muitas pessoas” (S3)

“Após a aposentadoria, passei a desenvolver diversas atividades na igreja: coordenação da catequese, palestras, participava do apostulado da oração[...] também ia na APMI e aprendi várias coisas lá: petcolagem, crochê, retornei na costura. E no período da manhã eu sempre participava dos exercícios de alongamento na Terceira Idade” (S4).

A prática de aposentadoria-família pode ser observada nos relatos abaixo:

“agora trabalho bastante em casa. Lavo roupas, limpo a casa e preparo a comida para os meus filhos. A hora que eles chegam em casa já está tudo pronto” (S5)

“Depois que me aposentei passei a me dedicar mais a família e ajudar os meus filhos” (S1)

A partir dos relatos de S5 e S1, pode-se perceber que o comportamento das mesmas está centrado na comunidade familiar e que ambas se sentem úteis e valorizadas no seu papel de apoio afetivo da família.

O trabalho e a aposentadoria são acontecimentos marcantes na vida dos sujeitos. Os indivíduos são preparados à vida toda para exercer determinado papel social representado por uma profissão. Entretanto, depois de anos de atividade, a sociedade permite a sua aposentadoria, tirando-lhe o seu papel social. Assim, nota-se que existe a preparação para o trabalho, mas não há uma educação que prepare para a aposentadoria (STEGLICH, 1992 *apud* OLIVEIRA et al, 2012, p. 25).

Portanto, a forma como o trabalho e a aposentadoria são percebidas por cada indivíduo está fortemente atrelada a diversos fatores, como por exemplo, o sistema social, econômico e cultural ao qual o indivíduo pertence.

Considerações finais

É importante registrar que o objetivo estabelecido para esse estudo, que foi historicizar o processo de criação, funcionamento e fechamento do HMS, buscando identificar a relação desses ex-funcionários com o trabalho exercido no antigo HMS, no período de 1968 a 2015, bem como sua relação com a aposentadoria, foi atingido.

Percebe-se, portanto, no transcorrer da história do HMS, que esta Entidade se constituiu como a principal referência de saúde do município no período estudado. No entanto, esta enfrentou inúmeras dificuldades para se manter apenas com os convênios firmados. A dependência de verbas repassadas pela prefeitura municipal, fez com que a política de favorecimento se manifestasse tanto na contratação de pessoas para trabalhar no hospital quanto na escolha de pessoas para atuarem na gestão administrativa do mesmo.

Nos relatos acerca do trabalho desenvolvido no antigo HMS, pudemos perceber que a aposentadoria é vista de forma positiva pelas participantes da pesquisa, desmistificando assim, a conotação negativa atribuída à mesma, como um período de inatividade, improdutividade e morte social.

A afetividade com o ambiente de trabalho e com as funções desempenhadas no HMS, as trocas sociais e a socialização foram os principais aspectos positivos apontados pelas participantes, contribuindo assim, para uma visão positiva do trabalho.

No entanto, observou-se que a falta de preparação para a aposentadoria e a desvalorização do salário aposentadoria são alguns fatores que influenciam negativamente no processo de adaptação às novas situações vivenciadas após a aposentadoria.

Sendo assim, os resultados obtidos pela pesquisa nos apontam que a visão positiva que essas ex-funcionárias possuem acerca do trabalho pode ser atribuída tanto às trocas sociais e a socialização quanto a afetividade pelo ambiente e pelas funções desempenhadas no trabalho, as quais possuem um valor central na vida das mesmas.

Os resultados obtidos apontam também para as possibilidades de aprofundamento em outras pesquisas, como por exemplo, identificar o papel que o antigo HMS tem para a identidade do próprio município, a história da saúde, bem como a influência da família nesse processo de aposentadoria, as relações entre aposentadoria e lazer na velhice, buscando assim, novas ressignificações para o aumento do tempo livre conquistado pela aposentadoria.

Referências

- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- ECKERT, Cornelia. **A vida em outro ritmo**. In: BARROS, M.M.L de. (Org.). *Velhice ou terceira idade?* Rio de Janeiro: FGV; 1998.p.69-84.
- ESTATUTO. Estatuto do Hospital e Maternidade de Sengés. Sengés-PR, 1968.
- KOERICH, Ana Maria Espíndola et al. Memória de idosos aposentados de um Hospital Psiquiátrico Catarinense (1951-1971). **Esc Anna Nery** (impr.), 14 (4):749-756, out-dez. 2010.
- MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 1 – O Processo de Produção do Capital. Volume 1. 10ª Edição. DIFEL Difusão Editorial S.A., 1985.
- MORAGAS, Ricardo Moragas. **Gerontologia social: envelhecimento e qualidade de vida**. São Paulo: Paulinas, 1997.
- OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva;SCORTEGAGNA, Paola Andressa;OLIVEIRA, Flávia da Silva. **O envelhecimento e a velhice: teorias, demografias e política**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.
- SALGADO, Marcelo Antonio. **Velhice, uma nova questão social**. São Paulo: SESC, 1982.

Cadernos de Pesquisa

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Identidade e Aposentadoria**. São Paulo: EPU, 1990.

TONET, Ivo; NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda**. Da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Editora Alfa–Omega, 2009.

Universidade: realidade dos dados revelados

Everson MANJINSKI

*Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual Ponta Grossa (UEPG) e
Mestre em Direito Econômico pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA).
Professor na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).*

Rita de Cassia da Silva OLIVEIRA

*Doutora e Pós-Doutora pela Universidad de Santiago de Compostela (USC).
Pedagoga e Gerontóloga, Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).*

Introdução

Entender os conceitos e relações da instituição Universidade com a sociedade é de suma importância para se trabalhar na transformação social.

Os dados relacionados nesta exposição, são tratados como pesquisa documental, pela primeira vez numa análise acadêmica, eis que os bancos de dados disponibilizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), mantém os bancos de dados sem tratamento e, portanto, sem acesso facilitado a sociedade.

Em apenas uma década, de 2008 a 2018, a comunidade acadêmica brasileira saltou de 6.982.018 alunos (INEP, 2017) para 12.043.993 (INEP, 2019), o que gera inúmeros reflexos de ordem prática para o povo brasileiro.

O ensino superior certamente é uma das fases escolares de busca pelo conhecimento da qual é mais exigida o reconhecimento pela sociedade contemporânea.

A Universidade é o espaço em que o homem busca o conhecimento e o esclarecimento sobre os problemas da vida e por

Cadernos de Pesquisa

este motivo busca-se uma propagação de cultura sem interferência de grupos dominantes ou ideologias, o que nem sempre é verificado.

A educação é a diferença que distingue o sujeito, os grupos sociais e inclusive os Estados, construindo e identificando a sociedade histórica num contexto político, econômico, científico e cultural.

O ensino na Universidade é alvo de constante debate e na atualidade está sofrendo inúmeras críticas tanto por parte do governo como por parte da sociedade, o que demonstra a necessidade de se confrontar o conceito clássico de universidade com o conceito em formação.

Nossa Universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, portanto artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas. (MORIN, 2008, p. 13)

Para se alcançar os resultados almejados utilizar-se-á uma pesquisa bibliográfica através de uma análise reflexiva, calcada em um enfoque epistemológico positivista, independente de qualquer filosofia, sendo objetivo e exclusivamente sociológico (DURKHEIM, 2004, p. 163-166), estabelecendo como elementos de análise a sociedade com um todo e sendo a Universidade um órgão funcional

que possui relações entre as pessoas num organismo que pretende se adaptar ao ambiente.

A Universidade que sonhamos

A Universidade, sem sombra de dúvidas, é uma Instituição Social, aprovada, aceita e reconhecida pela sociedade que, independente da função, é reconhecida como uma causa eficiente, pois, “não é a utilidade do facto o que o faz existir, é geralmente necessário que ele seja útil para poder manter-se” (DURKHEIM, 2004, p. 124).

Em tempos em que a ciência é chamada a resolver os grandes problemas do mundo, como é o caso dos meios necessários para se evitar o contágio ou até curar uma pandemia mundial de COVID-19, são nas Universidades que se depositaram os maiores anseios.

Na formação profissional a Universidade se torna socialmente útil e assume sua parte da obra comum (FILLOUX, 2010, p. 132)

É exatamente neste ponto que Durkheim salienta as necessárias funções da universidade, pois além do aluno possuir a habilidade técnica, é preciso ademais saber refletir, saber avaliar, saber raciocinar.

o que caracteriza as funções para as quais prepara a universidade, é que elas não se aprendem através de um simples treinamento mecânico, mas sim supõem um ensino teórico, que é sua parte essencial. Para preparar os

Cadernos de Pesquisa

jovens, não se contenta em lhes ensinar certos movimentos, mas sim ideias. Não há dúvida de que toda profissão envolve ação, prática. No caso, porém, a teoria é necessária para a prática; é um elemento essencial dessa última e, às vezes, quase total (profissões científicas). Para poder cumprir com essas funções, não basta possuir a habilidade técnica, é preciso ademais saber refletir, saber avaliar, saber raciocinar. É totalmente necessário certo desenvolvimento das faculdades de reflexão, das faculdades especulativas. comum (FILLOUX, 2010, p. 133)

Émile Durkheim, nesta visão da função da Educação, afirmava que a principal função do professor era formar cidadãos capazes de contribuir para a harmonia social

A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios - sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento - que baliza a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela. (DURKHEIM, 1998, p. 8)

Ao mesmo tempo que “o homem, protagonista de todo ato teórico, não é um ser que só possui cabeça, mas também corpo, coração [...] que manifesta paixões, desejos, angústias e sobretudo possui braços e mãos para agir” (PEREIRA, 1982, p. 14), busca no

conhecimento, reconhecido pela sociedade, uma identidade, um lugar na sociedade, que no mais rápido percurso da atualidade, só irá obter com a colação de grau no ensino superior.

A Universidade como o lócus de desenvolvimento do Ensino Superior tem suas exigências atuais no preparo imediato do seu egresso para o mercado de trabalho.

Isto porque, conforme Durkheim, “a especialização começa com a universidade; ela forma os homens com vista a certas funções, médico, professor, cientista, advogado, administrador etc.” (FILLOUX, 2010, p. 132)

A universidade como ferramenta para auxílio na aquisição do mais alto grau de conhecimento científico, liberdade e esclarecimento, deve ser vista com bases em sua própria formação, na estruturação de seu currículo e nos ideais que propõe.

Cabe à Educação estabelecer uma relação democrática entre a política e os sujeitos do processo educacional, a fim de reordenar e reconstruir gradativamente um processo ensino-aprendizagem pautado na construção e reconstrução crítica, reflexiva e democrática dos conhecimentos, onde todos os indivíduos presentes nesse meio possam desenvolver-se e constituírem-se como cidadãos atuantes e conscientes. (OLIVEIRA, OLIVEIRA e SCORTEGAGNA, 2010, p. 198).

Cadernos de Pesquisa

É fato que todos os grandes pilares da filosofia, da sociologia e da pedagogia, entendem que a educação é a forma pela qual uma sociedade se estrutura, tanto que Antonio Gramsci apostava que a escola seria o importante instrumento de luta usado pelos intelectuais na revolução proletária:

Quanto mais a cultura de um indivíduo for sólida e ampla, tanto mais suas opiniões estarão perto da verdade, ou seja, poderão ser aceitas por todos; quanto mais numerosos forem os indivíduos de sólida e ampla cultura, tanto mais as opiniões difundidas se aproximarão da verdade, ou seja, conterão a verdade em forma imatura e imperfeita, que pode ser desenvolvida até a maturidade e a perfeição.
(GRAMSCI, 2004, p. 178-179)

As cobranças do Estado perante a instituição de Ensino Superior determinam uma massificação do ensino simplesmente como uma ferramenta de treinamento técnico em que números são mais importantes que resultados, “como um meio de conseguir determinada obediência política no seio dos estudantes universitários, em vez de encará-la como um pressuposto de responsabilidade cultural” (WEBER, 1989, p. 69).

A racionalidade deixa de ser exercitada para que um tecnicismo robotizado determine a formação do acadêmico.

O perigo que é transformar o ensino em mais uma ferramenta do consumo do mercado capitalista e conseqüentemente

influenciar numa discussão mais acirrada que venha a proporcionar a transformação desta sociedade e de seus objetivos.

São os vieses da estrutura capitalista que delineiam a formação do jovem como uma engrenagem no sistema que nunca poderá rodar fora do seu eixo, evitando que o acadêmico discorde do sistema e derrube a estrutura criada.

Certamente, a maior produção/prática eleva a qualidade do produto produzido, eis que se retira o homem de seu estado de sossego para colocá-lo em atividade constante:

À medida que os homens são obrigados a produzir um trabalho mais intenso, os produtos deste trabalho tornam-se mais numerosos e de qualidade superior: mas estes produtos, melhores e mais abundantes, são necessários para compensar as energias despendidas por este trabalho mais considerável. (DURKHEIM, 2004, p. 63)

Contudo, diante de uma cultura de produção e controle, com base de que o volume qualifica o homem, a qualidade começa a ser trocada por números.

Ou seja, números são cobrados sempre: quantos ingressos, quantos egressos, qual a nota do acadêmico, qual o conceito do curso, quantos aprovados, quantos reprovados, qual a qualidade? E aqui outro problema: a qualidade é medida em números.

Um artigo bom é um artigo citado muitas vezes, uma revista boa é uma revista citada muitas vezes, uma boa faculdade é

Cadernos de Pesquisa

aquela que tem um bom merchandising. E aqui outro problema: a todo momento estamos atrás de uma imagem refletida em números.

Quanto ao número de citações vemos que “ao ser aplicado aos tempos recentes ou o presente, porém, a contagem não só perde significado, mas representa grave ameaça ao progresso científico” (RABÓCZKAY, 2019).

É a indústria cultural (ADORNO, 1999, p. 9) que interfere diretamente no que ser pesquisado, pois “a busca por maior número de citações obriga o cientista a trabalhar em assuntos da moda, independentemente da importância prática ou científica de tais assuntos” (RABÓCZKAY, 2019).

A indústria cultural “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1999, p. 9).

Neste ponto vale-nos citar Kant (1985, p. 102), que mesmo anterior a todos os pensamentos da Teoria Crítica e da Escola de Frankfurt, já analisava a questão da ignorância sujeitada do ser humano:

[...] a preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha, continuam, no entanto de bom grado menores durante toda a vida. De maneira mais simples, significa dizer que, tendo o homem se libertado da ignorância, ainda é capaz de nela permanecer apenas por comodidade, preguiça e covardia, o que o torna

menor ainda pelo fato de ter experimentado o conhecimento e ter decidido permanecer na escuridão da ignorância.

Com a indústria cultural tomando conta das decisões do homem, este não mais tem como discutir o sistema, pois não possui mais autonomia, não é crítico.

Enquanto Kant entendia que o homem permaneceria na escuridão pela preguiça provocada pelo ócio, a indústria cultural, conforme afirma Adorno, incute na mente do homem que “em seu lazer as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção” (ADORNO e HOCKHEIMER, 1985, p. 103).

os próprios dominantes não acreditam em nenhuma necessidade objetiva, embora as vezes eles denominem assim aquilo que tramam. [...] Só os dominados aceitam como intocável e necessário o desenvolvimento que, a cada aumento de custo de vida decretado, os torna ainda mais impotentes (ADORNO, 1999, p. 57)

Se não bastasse toda a preocupação de se direcionar na formação da cidadania do homem e do seu preparo para os problemas da sociedade, ainda a universidade é por vezes obrigada a só repassar ensinamentos técnicos diretivos destinados ao uso de uma profissão específica, perdendo o caráter geral de ensino.

A verdadeira universidade, como idealizada pelos clássicos era um lugar no qual se pretendia a libertação, a

Cadernos de Pesquisa

emancipação do ser humano, não podendo haver segregação por classes em razão do poderio econômico, pois “universidade é uma escola cuja porta está aberta indistintamente a todos os filhos de uma nação e onde mestres estipendiados pelo Estado os iniciam no conhecimento elementar de todas as ciências” (DIDEROT, 2000, p. 267).

Max Weber, ainda no século XIX, escreveu um trabalho muito reflexivo “Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica” que relaciona a tarefa das universidades como proponentes de valores morais absolutos ou fundamentais:

As universidades não têm, como tarefa sua, transmitir qualquer ponto de vista ou opinião que seja quer “hostil ao Estado”, quer “favorável ao Estado”. Elas são instituições destinadas à inculcação de valores morais absolutos ou fundamentais. Elas examinam os fatos, suas condições, leis e inter-relações; examinam os conceitos, seus pressupostos lógicos e seu verdadeiro significado. (1989, p. 69-70)

Trata-se de uma tarefa muito mais nobre do que simplesmente discutir pontos de vista, pois “[...] o papel das universidades se traduz em efetivo compromisso com a solução de problemas e desafios de seu contexto econômico-social, implicando responsabilidades quanto a interesses e necessidades sociais” (SANTOS, 2015).

Diante de uma economia influenciada pela revolução industrial e da política e ideologia estruturada na Revolução Francesa várias obras sobre a educação – em geral, e sobre a universidade⁹ – em particular, foram produzidas com afinco.

Esta doutrina foi responsável por criar os fundamentos conceituais da universidade atual.

Para se construir um conceito de Universidade libertadora deve-se ter em mente o conceito de esclarecimento enunciado por Kant (*Aufklärung*), a dialética do esclarecimento de Adorno, e também o plano de uma universidade de Diderot.

Ou seja, necessitamos da racionalidade instrumental da técnica e da maioria para chegarmos ao esclarecimento e evitar a minoridade e selvageria, que redundam na barbárie.

Kant promove uma nova forma de conceber a realidade, fato que denota conseqüências sobre a cultura e que, na educação, gera alguns questionamentos sobre a prática da liberdade e a instrumentalização do conhecimento representados nas formulações de propostas pedagógicas e curriculares, nas relações

⁹ O conflito das faculdades (1798), de Immanuel Kant; Por uma universidade orgânica de Erlangene (1805) e Plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim, que esteja estreitamente associada a uma Academia de Ciências (1807), ambas de Johann Gottlieb Fichte; Pensamentos de circunstância sobre a universidade segundo a concepção alemã (1808), de Friedrich Schleiermacher; e Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim (1810), de Wilhelm von Humboldt. (SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016, p. 83)

Cadernos de Pesquisa

professor-aluno e no processo de ensino e aprendizagem. (MORAIS, 2004)

Esta racionalidade técnica é facilmente localizada na simples elaboração de um planejamento de aula.

Mas a autonomia, a emancipação, a liberdade de escolha, baseadas em vivências mais complexas – elementos de uma dialética do esclarecimento, são fundamentais para que esta instituição que se diz de Ensino Superior, produza um ser pensante de profundo conhecimento, pois “o que define o indivíduo que intervém nos episódios da cultura como intelectual é a capacidade de organizar o tecido social, refletir sobre si mesmo e sobre a relação com a sociedade (CAMPOS, 2010, p. 133).

Pois, sabe-se que a ideia de formação humana é fundamental para o referencial criador do ser autônomo.

Sabe-se que a Educação constitui um processo presente nas diferentes sociedades, assumindo configurações, ideais e objetivos distintos conforme o lugar e o tempo histórico. Por meio de sua origem, seus objetivos e sua função, constitui-se como um fenômeno social e guarda relações como o contexto político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada (OLIVEIRA, OLIVEIRA e SCORTEGAGNA, 2010, p. 195-196).

Os conectores enunciados por Diderot, Kant, Adorno convergem sempre ao mesmo ponto: que a universidade deve

promover a autonomia do homem, sua maioridade, sua liberdade de escolha sem influências diretas.

Diderot inclusive questiona que a universidade, assim como concebida, não promovia a autonomia do homem, pois ao ser ditada pelos dogmas da Igreja, estava amarrada a suas ideologias e sua negação a tudo que não podia se comprovar o divino (TAMIZARI, 2019, p. 3). Cita inclusive em seu “Plano de uma universidade” que mesmo após quase dois milênios, pouco houve de mudanças no conceito de universidade:

Carlos Magno, nascido em um tempo em que ler, escrever e balbuciar mau latim não era um mérito comum, fundou nossa pobre universidade: ele a fundou gótica; ela permaneceu gótica, tal como ele a fundou; e malgrado seus vícios monstruosos, contra os quais os homens instruídos destes dois últimos séculos não têm cessado de reclamar e que subsistem sempre, se lhe deve o nascimento de tudo o que se fez de bom desde sua origem até agora. (DIDEROT, 2000, p. 270)

A educação é indispensável ao crescimento de uma sociedade e, ao citar Carlos Magno, fez referência exatamente a necessidade de uma unidade linguística de comunicação, pois era necessário que a comunicação fosse realizada por escrito. Para Diderot “Instruir uma nação é civilizá-la. Extinguir nela os conhecimentos é reduzi-la ao estado de barbárie” (DIDEROT, 2000, p. 263).

Cadernos de Pesquisa

Trata-se de dar ao soberano súditos fiéis, ao império, cidadãos úteis; à sociedade, indivíduos instruídos, honestos e mesmo amáveis; á família bons maridos e bons pais, a república das letras, alguns homens de grande gosto, e à religião, ministros edificantes, esclarecidos e pacíficos. (DIDEROT, 2000, p. 266).

Vale salientar que Diderot pensava a universidade para um público alvo de meninos homens, de mais de treze anos, que obtivessem um bom resultado em um exame da espécie de um vestibular. Esta universidade destinava-se ao ensino de três grandes áreas: faculdade de medicina, jurisprudência e de teologia.

Suponho que aquele que se apresente à porta de uma universidade, saiba ler, escrever e ortografar corretamente sua língua; suponho que ele sabe dispor os caracteres da aritmética; o que ele deve ter aprendido ou na casa de seus pais ou nas escolas primárias. (DIDEROT, 2000, p. 274).

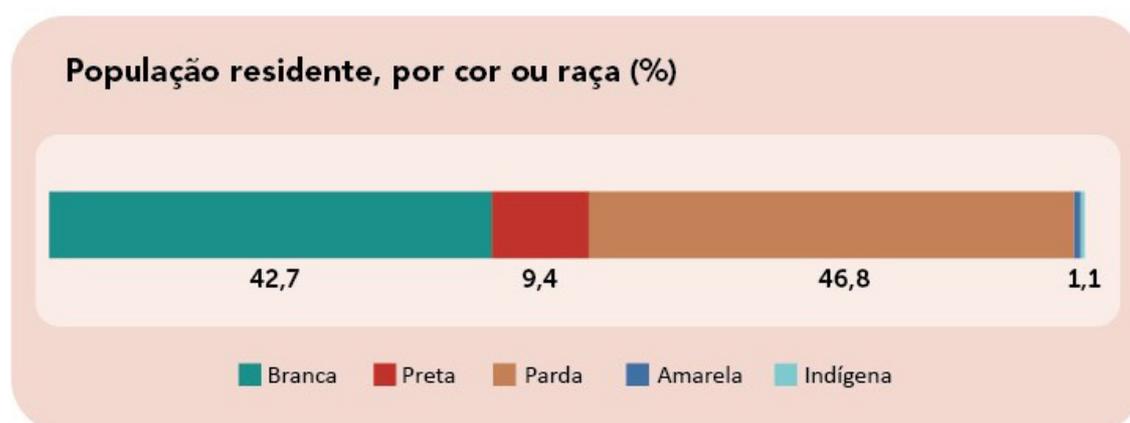
Mas a idade do aluno não era fundamental para Diderot, mas sim os progressos do entendimento que basicamente se davam em cinco ciclos de três anos cada, ou seja, um aluno que adentrasse ao sistema com cinco anos concluiria os estudos com vinte anos. O primeiro ciclo básico, para incutir cidadania e dignidade ao homem, o segundo destinava-se ao uso geral de todas as profissões e após o terceiro a criação de “homens do saber, os cientistas” (DIDEROT, 2000, p. 38).

A Universidade que temos

Em uma análise de conjuntura, em 2008 a população brasileira era de 189,6 milhões (IBGE, 2008) e em 2018 contabilizou 209,5 milhões (IBGE, 2019).

Enquanto a população brasileira aumentou em 10% em uma década, a comunidade acadêmica aumentou 100%.

Enquanto o IBGE levantou, através do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), que a população brasileira era composta por 46,8% de pardos, os dados levantados pelo INEP demonstram que somente 21,49% dos acadêmicos são pardos.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Atualmente, 44,26% dos acadêmicos são mulheres, o que aparentemente é preocupante, eis que a população brasileira é composta de 51,80% de mulheres (IBGE, 2019).

O ensino superior possui somente 0,19% ou 23.216 estrangeiros matriculados, sendo que a quase totalidade 99,71% são brasileiros.

Cadernos de Pesquisa

As IES (Instituição de Ensino Superior) Privadas respondem por 78,54% dos docentes do Ensino Superior, enquanto as públicas ficam somente com 21,45%.

Ou seja, como base neste dados verifica-se que o Estado passou a se desinteressar pela Educação Superior, até mesmo porque, mesmo com o aumento substancial da população universitária, não houve aumento de vagas no ensino público.

Esta referência já foi analisada há mais de um século, sendo um importante ponto de discussão para Durkheim, que mesmo ao entender que o Estado não deveria monopolizar o Ensino, também não poderia abandoná-lo:

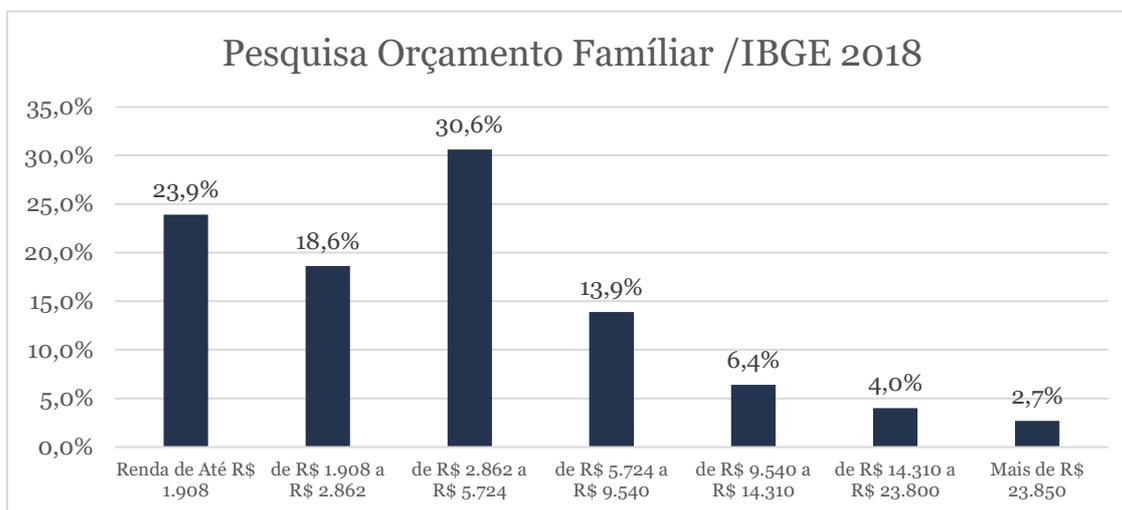
Uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode se desinteressar dela. Pelo contrário, tudo o que é educação deve ser, em certa medida, submetido à sua ação. Isto não significa, no entanto, que ele deve necessariamente monopolizar o ensino. (DURKHEIM, 2011, p. 63)

Esta grande proporção se dá exatamente pelo escalonamento das políticas neoliberais pressionadas pela globalização e saída do Estado deste direito social que é a Educação:

A operacionalização das idéias neoliberais, pressionadas pela globalização - leia-se dependência - da economia mundial, leva à necessidade, segundo seus defensores, da reforma do Estado. A desregulamentação

pressupõe a saída do Estado não só do setor de produção mas também dos serviços públicos. Os direitos sociais, tratados como mercadorias, são colocados no setor de serviços, serviços com os quais o Estado vai se desobrigando. Dentre estes direitos sociais encontram-se a educação e a educação superior. (PIRES e REIS, 1999)

Leve-se em consideração que somente 30,6% das famílias brasileiras possuem orçamento familiar considerado como classe média com ganhos até cinco salários mínimos e de que 42,5% estão nas classes subalternas a esta, totalizando 73,1% de famílias que necessitariam do ensino público, mas na verdade 78,54% dos docentes do Ensino Superior estão matriculados nas IES privadas:



Fonte: POF (Pesquisa do Orçamento Familiar) divulgada em 2018 e realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

Cadernos de Pesquisa

Ainda, deve-se salientar que houve um grande crescimento do Ensino Superior a Distância, que já responde por 27,05% do total de universitários brasileiros.

Conhecimento, dentro da lógica capitalista é mercadoria, e os números cobrados das instituições de ensino superior são cada vez mais impressionantes. Ao mesmo tempo que as instituições de ensino superior privadas aumentam vertiginosamente, as instituições públicas também tem que se adaptar as necessidades do mercado para não ficarem obsoletas e perderem fomento.

A universidade, como o ensino de uma forma geral, passa por sérios problemas de controle tanto do Estado como da elite burguesa que estabelecem não só o que se deve repassar como conhecimento, como também como se deve ser repassado este conteúdo.

A autonomia universitária é mitigada a cada reforma da educação e sujeita as exigências neoliberais se vê acuada em aceitar diretivas sob pena de perda de investimentos e custeio que necessitam.

Contudo, com a influência maciça da indústria cultural impondo necessidades imaginárias ao homem, este não consegue decidir se quer a área que irá trabalhar.

Da mesma forma, a universidade não tem liberdade para promover um conhecimento independente, pois se vê forçada pela necessidade do mercado a oferecer aos seus acadêmicos aquilo que o mercado determina. O próprio professor “é uma profissão burguesa; ninguém, salvo o mentiroso idealismo, o negará” (ADORNO, 1995, p. 97).

Isto é fácil de se compreender na razão de que o professor que não encantar não terá garantido seu sucesso na profissão e para o encantamento se utilizará das mais drásticas artimanhas de mercado para repassar informação, não conhecimento, pois, “já faz muito tempo que o professor passou gradual, mas penso que irresistivelmente, a ser um vendedor de conhecimentos, ao qual se lastima um pouco porque não é capaz de tirar melhor proveito destes em seu próprio interesse material” (ADORNO, 1995, p. 91).

O sistema econômico do capitalismo e as políticas neoliberalistas de abertura e liberdade de mercado juntamente com uma influência direta da indústria cultural influenciam e até ditam como devem ser elaborados os currículos do ensino superior (PEREIRA, 2015).

A necessidade do homem atual em investir em ensino superior é imposta pelo mercado, pois mesmo que não venha a utilizar o tão sonhado título, deve o possuir, para não se sentir menosprezados perante os demais.

Mas este título nem sempre coloca o homem dentro de outro grupo social almejado ou o projetam para uma vida econômica mais sadia ou menos complicada, pois a pressão sofrida pelas universidades faz atropelar um conhecimento necessário por fetiches de disciplinas que não passam de meras especiarias.

Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos que recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano

Cadernos de Pesquisa

parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo isto de fetichismo. (MARX, 1994, p. 81)

As universidades deixam de ser um meio em si para se tornar “mais um produto banal que serve apenas de ponte de acesso à conquista de outros produtos, tirando-lhe sua função de emancipar, de fazer pensar, de atuar criticamente, impedindo os homens de se voltarem para a contradição e a resistência” (PEREIRA, 2015).

Tentando entender este complexo conceito de universidade, que muito se difere daquele lócus de conhecimento posto por Platão no bosque de Academos, é que se devem buscar referenciais que não se deixe perder as bases conceituais desta instituição.

Ser acadêmico de um curso universitário por si só é um fetiche que a própria indústria cultural do capitalismo incluiu na sua cartilha, talhada com a baliza da meritocracia que em sua propaganda perversa promete condições sociais melhores e até iguais a de classes privilegiadas, torna o ensino universitário com um produto extremamente almejado. Contudo, esta “educação”, como bem analisado por Pierre Bourdieu, é uma das instituições onde se legitima privilégios sociais.

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a

ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002)

Pois bem, em análise do esposado por Diderot sob a evidente estagnação da universidade na busca pelo conhecimento e das amarras realizadas pela Igreja experimentadas por séculos e que definiam o que se iria estudar, verifica-se que hoje as universidades estão amarradas ao mesmo tipo de obediência, só que agora realizada pelo controle capitalista da indústria cultural, “então os interesses da ciência e da erudição dentro de tal tipo de ‘Estado’ não estão melhor servidos e, de fato, sob muitos aspectos, estão pior servidos do que em sua anterior situação de dependência da Igreja (WEBER, 1989, p. 69).

A indústria cultural se configura como setor mercadológico da sociedade contemporânea que, por meio da alienação e do aliciamento, visa o lucro e o domínio da sociedade. Estando presente de forma decisiva e constante nos diversos meandros sociais, conduzindo as aparentes escolhas livres à maneira neoliberal e capitalista, atinge desde o desejo de acesso dos indivíduos à Educação Superior, bem como ao seu currículo, aprofundando problemas sociais tais como o individualismo, o consumismo e a

Cadernos de Pesquisa

banalização do saber. O Ensino Superior, nesse contexto, tem se tornado um fetiche social, visto que é hoje um elemento de manutenção do modo de produção capitalista. (PEREIRA, 2015)

O homem atual não pode decidir seu destino buscando uma área pela vocação, pois aos “alunos, vindos de famílias que não dispõem de capital econômico e cultural para competirem com aqueles oriundos da elite, recebem como promessa uma carreira, sucesso, vagas de emprego, ou seja, um lugar ao sol” (BARROS, 2019, p. 60), mas não podem ser independentes para escolher o que lhes aprouver¹⁰.

Conforme o tratamento de dados do INEP (2019), levantou-se que quase a metade dos acadêmicos – 44,30% - estudam no turno noturno, enquanto somente 10,7% estudam em turno integral.

Isto é lógico, um aluno de classe menos abastada não pode se dar ao luxo de cursar uma faculdade de tempo integral, pois necessita além de seu sustento auxiliar no sustento de sua família e “por outro lado, ampliam e solidificam a privatização, pois o governo pagando as bolsas, deixa de investir nas universidades federais” (BARROS, 2019, p. 56).

¹⁰ Mesmo não havendo expressa manifestação de Ivana Barros em seu artigo, o pensamento de Pierre Bourdieu e J. C. Passeron em sua obra de “Os Herdeiros” de 1964, aparecem bem evidentes. Bourdieu e Passeron (2018, p. 35) comprovam que menos de 5% das categorias mais desfavorecidas chegavam ao ensino superior, sendo somente 1% dos filhos dos trabalhadores agrícolas, aumentando para 70% do filhos de industriais e 80% para os filhos dos profissionais liberais.

Não é por outro motivo que os cursos mais procurados no Brasil são Direito, Pedagogia e Administração, sendo estes cursos responsáveis por dois milhões de matrículas dos oito milhões de acadêmicos existentes no Brasil (INEP, 2019).

Estas áreas não precisam de laboratórios e praticamente as instituições privadas não praticam pesquisa, o que torna muito atraente a disponibilização destes cursos a sociedade.

Devido a essa demanda pela educação, a iniciativa privada enxergou uma possibilidade de negócio rentável. Desta forma, essas instituições foram crescendo por todo o território nacional e fazendo com que toda a rede privada da educação caminhasse na mesma direção. A política pública educacional, devido à essa resposta rápida dada pela iniciativa privada com o aumento significativo do aumento do número de vagas para a educação superior, deixou de investir na rede pública e em sua expansão, logo, o resultado, foi o encolhimento do sistema. (BARROS, 2019, p. 56).

Vale salientar que o Brasil contava em 2015 com 1.280 cursos de Direito enquanto todas as Faculdades de Direito no mundo, somadas, não ultrapassariam 1.100 (FREITAS, 2015).

Isto é um reflexo da indústria cultural que promete ao acadêmico um emprego certo e uma carreira meteórica de sucesso, pois “com o avanço da privatização, a educação foi sendo tratada cada

Cadernos de Pesquisa

vez mais como um produto e os alunos, como clientes (BARROS, 2019, p. 60).

E aí a grande crítica, pois o “compromisso da educação superior privatizada foge da essência de formação do cidadão e do compromisso ético de formar um profissional habilitado para executar uma função na sociedade, além de ser parte da sociedade e de se reconhecer como tal” (BARROS, 2019, p. 60).

Mas como se falar em alcançar a liberdade, a autonomia, a independência pelo conhecimento se o ensino superior vendido como fetiche pela indústria cultural não devolve ao homem aquilo que lhe foi prometido, pois “antes de ser um animal racional ambulante, o homem é um ser que permanentemente busca um sentido para si e para o mundo em que se vê envolvido” (PEREIRA, 1982, p. 14).

Considerações finais

No conceito fundamental de universidade enunciado por Diderot e por Weber têm-se como foco principal criar um cidadão apto as necessidades da sociedade e possibilitar o esclarecimento do homem, torná-lo livre, independente dos mitos, fazê-lo crítico da sociedade em que vive.

A universidade, como instituição viva, orgânica, deveria ser um dos principais instrumentos para se diminuir a desigualdade social, formando pessoas aptas a se estruturar no sistema de mercado.

Contudo, não é o que se vê pelos dados enunciados.

As desigualdades entre classes, raça, cor, sexo são ainda mais elevadas quando se tratam de instituições públicas, que deveriam primar por um equilíbrio na sociedade.

As relação entre a universidade que sonhamos e a que temos não poderia ser tão distante, deveria estar alinhada a um projeto de Estado, de sociedade e que tivesse um vies de reconhecimento.

Se apropriamos dos pensamentos de Heródoto para afirmar que devemos “pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro”, pois tendo a ideia do que esperamos da universidade e compreendermos quais são as forças políticas e sociais como instrumento vivo ela se submete hoje, poderemos planejar o seu futuro.

Referências

- ADORNO, T. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO, T. **Textos escolhidos - os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ADORNO, T.; HOCKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BARROS, I. D. O ensino superior no Brasil: expansão e políticas de acesso. **Ensaio Pedagógicos**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 55-61, mai/ago 2019.
- CAMPOS, N. D. Conceito de intelectual em Gramsci: contribuições para a escrita da história intelectual da educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, p. 131-149, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/13141>>. Acesso em: 15 janeiro 2019.
- DIDEROT, D. **Plano de uma universidade**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- DURKHEIM, É. **Educación y Pedagogia**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.
- DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. Tradução de Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Editorial Presença, 2004.

Cadernos de Pesquisa

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

FILLOUX, J.-C. **Émile Durkheim**. Tradução de Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo. Recife: Editora Massangana, 2010.

FREITAS, V. P. D. Excesso de faculdades de Direito implode o mercado de trabalho. **Conjur - consultor jurídico**, 2015. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2015-set-06/segunda-leitura-excesso-faculdades-direito-implodem-mercado-trabalho>>. Acesso em: 24 julho 2019.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos, vol 1: 1910-1920**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IBGE. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018: primeiros resultados**. Rio de Janeiro. 2019.

IBGE, A. N. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE**, 2008. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13534-asi-ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-em-2008>>. Acesso em: 19 setembro 2020.

IBGE, A. N. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE**, 2019. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>>. Acesso em: 19 setembro 2020.

INEP. Censo da Educação Superior. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Rio, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/centro_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 26 novembro 2019.

INEP. Censo da Educação Superior. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/centro-da-educacao-superior>>. Acesso em: 22 julho 2019.

KANT, I. **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?** Petrópolis: Vozes, 1985.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, abr 2002.

OLIVEIRA, R. D. C. D. S.; OLIVEIRA, F. D. S.; SCORTEGAGNA, P. A. Políticas Públicas e a realidade docente: a educação de jovens e adultos em Ponta Grossa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, p. 195-203, jul/dez 2010.

PEREIRA, O. **O que é Teoria?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

PEREIRA, R. A. A indústria cultural e o fetiche do ensino superior. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, 2015. Disponível em:

<<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1731/87>>.

PIRES, M. F. D. C.; REIS, J. R. T. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 3, p. 29-39, fevereiro 1999. ISSN 4.

RABÓCZKAY, T. Significado real do número de citações de um artigo científico. **Ciência e Saúde Coletiva**, 2019. Disponível em:

<<http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/novidades/significado-real-do-numero-de-citacoes-de-um-artigo-cientifico/84?id=84>>. Acesso em: 19 setembro 2020.

SANTOS, S. M. D. Desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira. **Tese Ciência da Informação**, 2015. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2016/Teses-Premiadas/Ciencias-SociaisAplicadas-Solange-Maria-dos-Santos.PDF>>. Acesso em: 2019 janeiro 02.

TAMIZARI, F. Diderot e a defesa da educação pública e laica. **Sociedade Argentina de Estudios Comparados en Educación**, 2019. Disponível em:

<<http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab107.pdf>>. Acesso em: 22 julho 2019.

WEBER, M. **Sobre a universidade**: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica. São Paulo: Cortez, 1989.

Envelhecer sorrindo? da cronologia às suas interfaces

Sheila Fabiana de QUADROS

*Professora da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)
e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).*

Vanessa Elisabete Raue RODRIGUES

*Professora da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)
e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)..*

Rita de Cassia da Silva OLIVEIRA

*Doutora e Pós-Doutora pela Universidad de Santiago de Compostela (USC).
Pedagoga e Gerontóloga, Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).*

Introdução

A discussão sobre o idoso e seu papel diante da sociedade da qual faz parte, é identificada por inúmeras formas de contextualizá-los. Se partirmos de um contexto geral, a velhice precisa ser caracterizada como uma fase específica da vida, bem como o envelhecimento se define como um processo de amadurecimento, de crescimento e evolução intelectual, que, moralmente e socialmente, e de maneira muito particular imprime a cada sujeito suas condições individuais a partir de seu próprio contexto de vida.

Para tanto, a presente investigação teve como objetivo discutir o conceito do envelhecer no processo de construção da identidade da pessoa idosa na perspectiva contemporânea. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo com o propósito de levantar estudos que conceituem a velhice e as práticas para o empoderamento.

Dentre as várias constatações, observou-se que a velhice não pode ser vista por uma concepção absoluta, até porque o real significado das mudanças decorrentes do próprio processo de envelhecer é bastante particular, e varia de acordo com cada sujeito em particular, das suas maneiras de pensar, de perceber a vida que o cerca e de como essas relações afetam seu próprio cotidiano.

Da cronologia às suas interfaces

Viver mais é um desejo de muitas pessoas, contudo envelhecer não é o objetivo atrelado a esse processo. Saber envelhecer com qualidade e, conseqüentemente, viver mais, é uma das discussões muito importantes para se pensar a qualidade de vida ao longo da adultez do ser humano. Mas o que é envelhecer? Qual o conceito contemporâneo dado a velhice?

Contextualizando historicamente a velhice, perceberemos que ainda nas antigas civilizações, como, por exemplo, no Egito e na China, a velhice foi por longo período de tempo considerada uma parte importante da comunidade, momento histórico em que os idosos eram constantemente associados à divindade, à política, à família bem como e principalmente à sabedoria, tal como entre os povos Maias, Astecas e Incas, em que os mesmos se relacionavam intimamente com as questões de sabedoria e experiência.

Na obra A República de Platão (427- 347.AC), a velhice é definida como uma fase da vida em que se pondera pela prudência, pela sensatez e capacidade de juízo, diferente de Aristóteles, que

Cadernos de Pesquisa

percebia a velhice como uma espécie de quarta idade, a qual se caracterizava pela senilidade, associada às questões de doença.

Percorrendo os momentos de nossa história, podemos verificar que foram muitas as maneiras de perceber a velhice e o processo de envelhecimento como questões associadas, mas com significados articulados e ao mesmo tempo com suas particularidades, culminando no século XVIII, no qual se constrói paulatinamente um novo conceito de velhice, em que o idoso é visto como alguém associado à sabedoria, inclusive com os avós assumindo papel de educadores, numa relação de transmissão de conhecimentos ao longo das gerações (SILVA, 2008).

Foi a partir do século XIX, que se configurou outra concepção acerca da velhice, agora tratando-a como um segmento abandonado, num contexto social em que se privilegia a produção definida nos ambientes das fábricas. Em outras palavras, se percebe que o setor econômico privilegia a classe que trabalha, que produz e que inevitavelmente gera lucratividade ao meio social. É aqui que se iniciam as discussões quanto ao processo de institucionalização das pessoas idosas devido à negligência e falta de condições de apoio e ações do Estado, fortemente movido pela industrialização.

Segundo Silva (2008) é nesse momento que se configura a entrada de indivíduos jovens no mercado de trabalho, focando obviamente a produtividade, em detrimento dos idosos que nessa perspectiva não gerariam produção tampouco lucros nesse elevado processo de industrialização.

O século XIX também foi marcado pelos avanços científicos, que de forma muito sutil, contribuíram com a questão da

longevidade, até então não difundida e valorizada. Mesmo assim, ainda se mantém certa debilidade em relação à atenção aos idosos e à velhice, que passa a se constituir incoerente aos tempos de modernização trazidos pelos ideais da indústria, culminando com o processo denominado de estratificação social, que também atingiu as idades, pois limita os papéis e certas responsabilidades.

Dessa maneira, a sociedade foi gradativamente percebendo seus idosos de acordo também com a própria historicidade dos homens, que se constrói na dinâmica das relações sociais que estabelecem, ampliando também o leque de ações que envolvem a longevidade.

Para Olievenstein (2001) a idade proclamada para a velhice não pode estar expressa rigorosamente nos livros didáticos tampouco servir como premissa para definir as ações a serem desempenhadas a partir de então. Assim, não estaremos mais tratando de apenas definir aspectos da velhice, mas sim, de relacioná-los junto a um conjunto de fatores que intervém na própria compreensão do conceito de velhice na esfera social partindo da individualidade de cada sujeito em processo de envelhecimento. A velhice seria a experiência de cada sujeito e que dela vai paulatinamente se apropriando.

Nesse ensejo, podemos dizer que a velhice é processo, e como tal, não depende de um único fator, como, por exemplo, o biológico, para se estabelecer na vida dos sujeitos, mas sim, ela vem carregada da própria historicidade individual, da visão de mundo que cada um possui e que colabora com a perspectiva de vida longa,

Cadernos de Pesquisa

saudável ou não. Daí se justifica também a questão da longevidade e do aumento da expectativa de vida.

De acordo com Camarano (2002), existem dois principais fatores que intervêm diretamente no aumento da população idosa, associada às questões da longevidade, que são, respectivamente, a alta fecundidade do passado, em especial entre os anos 1960 e 1970, bem como na atualidade as famílias assumirem um novo formato, tendo certa resistência em ter muitos filhos, por razões que vão desde a questão financeira até às condições materiais como um todo.

Podemos articular a essa demanda outro fator que explica que o aumento da população idosa também se relaciona à baixa de mortalidade para essa demanda, em virtude dos trabalhos de caráter preventivo, que embora ainda sejam precários, contribuem para o público a que se destinam.

A partir dessa perspectiva e de acordo com Camarano (2002), a diminuição da fecundidade alterou de maneira extrema e considerável a distribuição da população brasileira, interferindo inclusive na maneira de se conceber os idosos e dos mesmos passarem de um comportamento inativo para uma forma mais expressiva de vivências, participando ativamente da conjuntura social, portanto, implicam no aumento do envelhecimento e no processo de longevidade.

Nessa perspectiva, trataremos diretamente do idoso e da fase da vida ao qual pertence, isso dependendo da concepção e da leitura que cada sujeito faz de sua própria existência. Ora, se por um lado a longevidade traz consigo a perspectiva de se viver mais, logo esse circuito precisa vir carregado de qualidade e da expectativa de

uma vida melhor, mesmo que seja nas atividades mais simples da vida cotidiana.

De acordo com Silva (2012, p.206) “as necessidades da população idosa, cujo contingente populacional cresce em ritmo bastante acelerado no Brasil dos nossos dias, passa a ser compreendida como uma das expressões da questão social contemporânea”. Ou seja, a sociedade como um todo vem percebendo no contexto cotidiano o aumento considerável da população idosa bem como da sua participação de maneira mais ativa no meio do qual se faz parte.

As políticas voltadas para a promoção, proteção e defesa dos direitos das pessoas idosas são transversais a várias áreas de governo. Pela mesma razão, 2016 os compromissos do governo federal com o atendimento dessa população estão dispersos em diversos programas temáticos do PPA 2012/2015, em especial o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos e também no âmbito da seguridade social, da mobilidade urbana, do trabalho e emprego, da acessibilidade e da educação (BRASIL, 2003, p. 70).

Partindo desse pressuposto, da garantia de direitos e das formas de se conceber a velhice e o envelhecimento, podemos pautar o início dessa discussão sobre os conceitos acerca da velhice e das relações que essa estabelece junto do envelhecimento.

De acordo com a concepção de Fernandes (1997, p. 98) “o sentido etimológico de velhice deriva de velho, procedendo do latim *veclus*”. Para a autora, a velhice compõe um processo inevitável e inadiável a qualquer ser humano, caracterizando-se por diversos fatores, sendo que vão compondo um ciclo que envolve questões emocionais, biológicas e orgânicas, além das questões sociais e ambientais, as quais variam de sujeito para sujeito.

Cadernos de Pesquisa

É como se estivéssemos falando que há uma espécie de organização da vida por fases, e essas fases vão se modificando e se traduzindo a partir daquilo que cada sujeito vivenciou ao longo de sua trajetória, de sua história individual, dos desafios que os impulsionaram ao longo de suas vidas.

Dentre as diversas áreas que se preocupam com o limiar da velhice, encontramos a medicina, a fisioterapia, a psicologia, a enfermagem, dentre outras, que direta ou indiretamente promoveram o aumento nas discussões e o fomento à uma concepção de velhice integrada, que não fosse preocupação de apenas as áreas da saúde, mas sim, de diversas áreas em que os idosos pudessem ser vistos como sujeito de direitos.

Citamos as áreas da saúde com destaque visto às particularidades que à área se confere, e que justifica a necessidade e o direito a uma velhice saudável, com saúde. Podemos observar uma grande preocupação em nível mundial acerca da relação entre a velhice e o crescimento demográfico dessa população.

Sabemos que ninguém está alheio ao processo de envelhecimento, pois observamos que a própria aparência física demonstra o processo de envelhecimento, porém, não é a única condição a ser verificada, como, por exemplo, a lentidão nas capacidades orgânicas.¹¹

¹¹ Para Mascaro (2004), a velhice faz parte de um ciclo natural da vida – nascer, crescer, amadurecer, envelhecer e morrer -, e as transformações que as caracterizam originam-se no próprio organismo e ocorrem gradualmente, no dia a dia. Podemos considerar que a vida é uma sequência de acontecimentos e etapas e não pedaços de vida. Portanto, somos indivíduos por inteiros.

Oliveira (1999) afirma que, quando trata do envelhecimento como um processo em construção em ação e em sua complexidade de particularidades, não é possível reduzir meramente às características de ordem orgânica, mas sim, envolve também a influência da sociedade como um todo.

Já Couto (2005), refere que as mudanças associadas à idade não se relacionam necessariamente com as mudanças biológicas, propondo que a velhice é caracterizada por uma grande heterogeneidade nos indivíduos em relação a aspectos cognitivos, físicos e de personalidade.

É comum observarmos que existem inúmeras controvérsias em relação à própria situação da velhice em nosso meio social, pois se observarmos como um todo é recente o cuidado com o bem-estar das pessoas idosas, embora existam há muito tempo em nosso espaço social. Dessa forma, a própria sociedade influencia no processo de envelhecimento, dependendo de cada meio e da maneira que concebe seus idosos.

Segundo Beauvoir (1970, p.261), “todas as civilizações que conhecemos caracterizam-se pela oposição entre uma classe exploradora e classes exploradas, e assim, a palavra velhice representa duas espécies de realidade profundamente diferentes, se considerarmos esta ou aquela”. Em outras palavras, os idosos da atualidade foram os que já muito produziram para a sociedade na juventude.

A autora busca demonstrar que as sociedades materializam suas perspectivas diante de seus idosos a partir do que possuem como interesse e segundo as próprias necessidades de

Cadernos de Pesquisa

determinados grupos que se organizam socialmente, e de que integram.

O idoso, como qualquer outro ser humano, é sujeito de relações nos meios dos quais faz parte, além de que influencia e sofre influências dos outros sujeitos num contexto mais amplo, porém, nem sempre os idosos são oportunizados a participar dos grupos sociais que almejam muitas vezes pelas condições que se impõe pelos meios da cultura social que os determina.

Ainda baseada na concepção materialista de que quem produz tem mais acesso aos bens e serviços, percebemos que o idoso acaba tendo negado muitos de seus direitos quanto ao acesso e participação social ativa, culminando muitas vezes na desintegração de sua posição social, de forma que a velhice sofre certo descaso se comparada a outras fases da vida.

Se pairarmos sobre o âmbito social, constataremos que o próprio preconceito desencadeia ações de rotulação que acabam dificultando a conquista da cidadania pelo idoso, pois sabemos que exercer a cidadania é diferente de simplesmente conhecê-la preconizada na legislação.

De acordo com Cachioni e Aguilar (2008) são várias as atitudes em relação à velhice, pois as mesmas se traduzem e compõe parte de um campo conceitual que inclui as crenças, valores, estereótipos sociais e até mesmo preconceitos, os quais estão cerceados por elementos que chamam a atenção de leigos e pesquisadores. Para os autores, essa situação determina ou desencadeia práticas e políticas sociais em relação aos idosos.

Para Cachioni (2008), a velhice é um conceito que se constrói histórica e politicamente por meio da integração ativa dos valores que circundam o meio social do qual se faz parte. Assim, dependendo de cada contexto é a forma que se compreende os “velhos” em cada sociedade.

Dessa maneira, podemos dizer que a principal característica se dá quando se opõe a velhice com a juventude, e em vários momentos históricos ainda há a associação entre o envelhecimento e a dependência de várias esferas, bem como as relações entre a improdutividade, o declínio e a incapacidade, o que vem se buscando superar ao longo dos anos em razão dos novos apontamentos para a velhice.

Dessa maneira, a velhice é concebida como uma fase despolitizada, em razão do grande número de idosos que nem sequer sabem de seus direitos, e para que essa situação seja superada são necessárias mudanças reais, trazidas de um contexto maior, que é o de superar os estereótipos impostos pelo meio social abrindo espaço para a atuação dos sujeitos idosos em real exercício do poder que lhes ser conferido.

Tratar da velhice e do envelhecimento requer de seus sujeitos um desafio novo para um velho paradigma, bem como é uma retomada da consciência que se precisa ter em relação à própria sociedade, pois da forma com que esta relaciona seus sujeitos é a maneira que os mesmos podem viver nesse mesmo meio e serem tratados e reconhecidos por seus pares.

Contrariando uma ideia simplista e preconceituosa, não estamos defendendo uma sociedade em que os idosos estejam se

Cadernos de Pesquisa

colocando como superiores aos jovens, pelo contrário, se trata de resgatar o respeito, a individualidade, a importância dos mesmos que se incluem na história dos homens nos mais diversos grupos sociais dos quais os mesmos fazem parte.

Assim, não estamos mais tratando de empoderar os idosos limitando os jovens, ou os diminuindo quanto às posições que ocupam, mas sim, tal processo de empoderar-se altera a forma com que os próprios jovens percebem seus idosos e conseqüentemente os traduzem nas mais diversas formas de intervenção e participação social.

Para que de fato os idosos ocupem diferentes espaços sociais, é necessário que anteriormente à existência de Políticas que contemplem a população idosa, haja também uma certa adesão desses ideais pela população em geral, visto que o processo de envelhecer a todos os sujeitos sociais é algo inevitável, percebido enquanto algo natural a qualquer ser humano.

No entanto, não basta o direito de envelhecer, é urgente a preocupação em usufruir o envelhecer saudável, com participação social ativa, com escolhas, com poder decisório, e, acima de tudo, com respeito em todos os espaços de convivência e de interação social.

Considerações finais

A presente investigação teve como objetivo discutir o conceito do envelhecer no processo de construção da identidade da pessoa idosa. Compreende-se que, para que de fato os idosos tenham oportunidades de envelhecer com qualidade é necessário que haja uma preocupação maior, que envolva a sociedade como um todo, e

assim, estaríamos tratando verdadeiramente de uma nova concepção de velhice, ou seja, seria uma proposta de modificação cultural, social e estrutural da nossa sociedade.

Ainda, há que se considerar que, inevitavelmente, a sociedade da qual fazemos parte é, em si, um contexto focado na produção do capital, e deste se desencadeiam as perspectivas de atenção e atendimento às demandas que nela emergem. Para que, realmente, os idosos ocupem diferentes espaços sociais, é necessário a existência de Políticas que contemplem a população idosa, e que haja, também, uma certa adesão desses ideais pela população em geral, visto que o processo de envelhecer a todos os sujeitos sociais é algo inevitável, percebido enquanto algo natural a qualquer ser humano.

No entanto, não basta o direito de envelhecer, é urgente a preocupação em usufruir o envelhecer saudável, com participação social ativa, com escolhas, com poder decisório, e, acima de tudo, com respeito em todos os espaços de convivência e de interação social.

Referências

BEAUVOIR, S.A. **A velhice**. Rio de Janeiro, Difusão Européia, 1970.

BRASIL. **Estatuto do idoso**: Lei Federal nº 10.741, de 01 de Outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Data de acesso: maio de 2017.

CACHIONI, M.; NÉRI, A. L. **Educação e Gerontologia**: Desafios e Oportunidades. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 99-115, jan./jun. 2004.

CAMARANO, A. A. **Estatuto do Idoso**: Avanços com contradições. Texto para discussão n. 1840. Rio de Janeiro: IPEA, 2013.

Cadernos de Pesquisa

CAMARANO, A. A.; KANSO, S. **Perspectivas de Crescimento para a População Brasileira: Velhos e Novos Resultados**. IPEA: Texto para Discussão nº 1.426, Rio de Janeiro, 2009.

CAMARANO, A. A.; KANSO, S.; MELLO, J. L. **Como vive o idoso brasileiro?** In: CAMARANO, A. A. (org). Os Novos Idosos Brasileiros: Muito além dos 60? Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CAMARANO, A. A. **Envelhecimento da população brasileira**: continuação de uma tendência. Coletiva, Número 5 | jul/ago/set 2011.

COUTO, M.C.P.P. **Fatores de Risco e de Proteção na Promoção de Resiliência no Envelhecimento**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal do Rio Grande Do Sul: Porto Alegre, 2005.

D'ALENCAR, R. S. **A velhice na sociedade de consumo**: cultura acessível? in OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; CURY, A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano. Edunioeste, 2016.

FERNANDES, F. S. As pessoas idosas na legislação brasileira: direito e gerontologia. São Paulo: LTr, 1997.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Trabalho, sociedade e valor**. In: NETTO, J. P. Economia política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIEVENSTEIN, Claude. **O nascimento da velhice**. Bauru, Sp. EDUSC, 2001.

OLIVEIRA, R. C. S. **Terceira Idade**: do repensar dos limites aos sonhos possíveis. Campinas: Papyrus, 1999.

SILVA, M. do R. de F.. **As necessidades da população idosa e as políticas de proteção social na realidade brasileira**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL; XIII ENPESS, 2012. Juiz de Fora, Minas Gerais. Anais, 2012, p. 8.

SILVA, M. do R. de F.. **Políticas públicas na área do envelhecimento**: possibilidades e limites da atuação do Serviço Social. Revistas de Políticas Públicas, São Luís, volume especial, p. 205-210, out. 2005.

SILVA, L. R. F. **Da velhice à terceira idade**: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. Hist. cienc. Saúde. Manginhos. 2008, vol.15, n.1, pp.155-168.

Inclusão Social e Educacional pela EAD

Elenice PARISE FOLTRAN

Doutora em Educação (UEPG).

Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Dierone César FOLTRAN Junior

Mestre em Ciências (UTFPR).

Professor do Departamento de Informática da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Rita de Cassia da Silva OLIVEIRA

Doutora e Pós-Doutora pela Universidad de Santiago de Compostela (USC).

Pedagoga e Gerontóloga, Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Introdução

Nas sociedades contemporâneas, com as mudanças provocadas pelo avanço tecnológico, da tecnologia de informação e comunicação e no mundo do trabalho novos paradigmas foram dispostos. A contradição desse contexto, é que ao mesmo tempo em que os avanços científicos e tecnológicos proporcionaram oportunidades de romper fronteiras entre países, trazer maior conforto e facilitar ao modo de vida, a desigualdade nunca foi tão visível.

Neste contexto, onde a centralidade do processo produtivo está no conhecimento e conseqüentemente na educação, esta passou a ser entendida como um recurso para o desenvolvimento econômico do país, portanto, associada a instrumento de ascensão social. Por isso, muitos esforços continuam sendo empreendidos em torno da sua democratização.

Cadernos de Pesquisa

Verifica-se um movimento para romper com as barreiras que privam as pessoas ao acesso à educação, barreiras oriundas de diversos fatores como idade, sexo, classe social, raça e deficiências, buscando a sua inclusão social e educacional.

Neste sentido, a concepção de inclusão social e educacional, neste trabalho, parte do seu sentido mais amplo, do princípio de inserção das pessoas na sociedade e do acesso a educação como garantia dos seus direitos e deveres estabelecidos pelas políticas públicas vigentes.

Dessa forma, faz-se necessária repensar a própria educação para que ela possa estar ao alcance de todos. É nesta conjuntura que a modalidade da Educação a Distância configura-se como uma alternativa de democratização da educação e de colaboração da inclusão social das pessoas.

Deste modo, o presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada junto aos acadêmicos de três cursos oferecidos na modalidade a distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa no que tange ao acesso ao ensino superior público e de qualidade para grupos de alunos que encontravam-se excluídos de formação em nível superior, devido residirem distantes de centros universitários.

A pesquisa fundamenta-se no referencial teórico de Pierre Bourdieu, a qual possibilita a análise crítica dos processos sociais que compõem a trajetória do estudante. Para a pesquisa, foi utilizada como técnica para a coleta de dados, o questionário online, na tentativa de investigar as condições de acesso dos acadêmicos de três cursos de graduação oferecida na modalidade EaD ao ensino superior.

Assim, o artigo está estruturado em três seções: na primeira seção foi discorrido sobre alguns aspectos do processo de democratização do ensino superior no Brasil; na segunda seção foi abordado sobre a Educação a distância no Brasil como alternativa para democratização do ensino superior; na terceira seção foram apresentados os dados da pesquisa e sua análise e por fim foram tecidas algumas considerações quanto a inclusão social e educacional possibilitado com o acesso ao ensino superior na modalidade EaD.

A Democratização do Ensino Superior

O acesso ao ensino superior no Brasil representa para muitos jovens e adultos a melhoria do seu capital cultural e econômico, uma mudança no padrão de vida, principalmente se, aliada a esse desejo, concorrem também critérios mínimos para adentrar ao mercado de trabalho e a vida produtiva em sociedade.

No entanto, o seu acesso, para algumas camadas da população começaram a se efetivar tardiamente no Brasil, pois este nível educacional era destinado apenas as camadas dirigentes da população, servia para a perpetuação da elites e para manutenção de sua posição social, historicamente vinculadas aos processos econômicos capitalistas (NOLETO, 2018, p. 90).

Realidade destacada por Bourdieu (1989) ao argumentar que em todo campo a distribuição de capital é desigual, implicando em conflitos permanentes entre os campos, com os indivíduos e grupos dominantes procurando defender seus privilégios em face aos demais indivíduos e grupos, utilizando-se de estratégias como:

Cadernos de Pesquisa

[...] as centradas na conservação das formas de capital; no investimento com vistas à sua reprodução; na sucessão, com vistas à manutenção das heranças e ao ingresso nas camadas dominantes; na educação, com os mesmos propósitos; na acumulação, econômica, como também social (matrimônios), cultural (estilo, bens, títulos) e, principalmente, simbólica (status) (FOLTRAN, 2019, p. 30)

Foi neste contexto, implementada a reestruturação econômica, por meio de políticas reformistas para o Estado, influenciada pelas políticas neoliberais e pelos organismos internacionais. Na mesma linha, as reformas, a partir da década de 1990, conduziram mudanças significativas em relação a concepção e papéis das universidades e do ensino superior. Não obstante, o discurso para a reforma do Estado foi pautado nos argumentos de ineficiência, baixa qualidade e custos altos, motriz para o ajuste fiscal, a abertura comercial, a privatização e a estabilização da moeda nacional.

Por isso as políticas de expansão e acesso ao ensino superior no Brasil foram atreladas a reconfiguração do Estado. Assim, Sguissardi (2017, p. 144) apontou que:

Desde 1989, sob as diretrizes do Consenso de Washington, o ajuste neoliberal da economia em países como o Brasil deu-se de maneira bastante contínua, embora com períodos de maior intensidade – durante os Governos Collor

de Melo (1990-1991) e de FHC (Fernando Henrique Cardoso: 1995-2002) – e de menor intensidade – durante os mandatos de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014).

Sguissardi e Silva Junior (2018) identificaram na formulação de políticas para o ensino superior, as parcerias público-privadas, as quais delegaram ao ensino superior uma posição estratégica neste cenário, por meio da diversificação das instituições e da expansão no número de matrículas neste nível de ensino.

Mesmo assentando-se em políticas de cunho neoliberal, as mudanças implementadas pelos governos de meados dos anos de 1990 até o início da segunda década dos anos 2000, trouxeram a esperança para as classes populares e médias da população, ao definir que o acesso ao sistema educacional público e de qualidade atenderia a todos os cidadãos, garantindo de certo modo ascensão social.

Silva et al (2017, p. 302) apontam que:

[...] em decorrência de um aumento substancial da demanda por vagas na educação superior, o estado reúne esforços na tentativa de responder à comunidade com a implementação de programas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); o Programa Universidade para Todos (Prouni); e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Tais programas buscam atender os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) deliberado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o PNE. Esse plano estabeleceu, entre outras metas, a de ofertar a Educação Superior para, pelo menos, 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos até 2012

Cadernos de Pesquisa

No entanto, o modelo de expansão da educação superior adotado teve como diretriz central a abertura do setor aos agentes do mercado, impulsionando a iniciativa privada (PINTO, 2004).

Neste contexto, a Educação a distância foi regulamentada no país com o intuito de democratizar o ensino superior. Nacionalmente, foi lançada o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB em 2006 com o objetivo explícito de democratizar e interiorizar o ensino superior.

Neste cenário, é importante considerar a EaD oferecida em instituições públicas como alternativa a inclusão social e educacional do jovem e adultos das classes menos favorecidas, principalmente para aqueles que não conseguiram realizar a sua formação no percurso escolar regular.

Educação a distância no Brasil

A EaD não é uma novidade, pois ela possui uma longa, ascendente e diversificada trajetória, tanto em nível internacional como nacional.

Historicamente observa-se que o seu início foi marcado pelos tradicionais cursos por correspondência e pela utilização de materiais impressos, em uma evolução demarcada por gerações, que passava pela radiodifusão, pela televisão educativa a partir da década de 1950, ao surgimento das chamadas mega universidades como a *Open University*, do Reino Unido, nos Estados Unidos, Canadá, Espanha e a multiplicação dessa iniciativa em outros países, até

chegar aos sistemas virtuais de ensino, possibilitado pelas inovações tecnológicas, difundidos em muitos países, como o Brasil.

Atualmente o ensino a distância ocorre com aulas em plataformas online colaborativas, como os ambientes virtuais e de aprendizagem (AVA) colocando os alunos em contato com a tecnologia.

No Brasil, pôde-se afirmar que a EaD se desenvolveu, de fato, com a redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996), estabelecendo um marco importante para a EaD no país.

Nas perspectivas atuais, a concepção de EaD, além de se utilizar de uma variada gama de recursos tecnológicos, focaliza no processo de aprendizagem e no aluno. Assim, Trindade (1992), centrou a sua concepção de EaD na educação do adulto:

EAD é uma metodologia desenhada para aprendizes adultos, baseado no postulado que, estando dada sua motivação para adquirir conhecimento e qualificações e a disponibilidade de materiais apropriados para aprender, eles estão aptos a terem êxito em um modo de autoaprendizagem (Trindade, 1992, p.52 apud BELLONI, 2003, p.33).

Outro aspecto considerado na concepção de EaD foi definido por Levine na qual a EAD é “o processo de ajudar pessoas a aprender quando elas estão separadas espacial ou temporalmente dos ambientes mais típicos de aprendizagem ‘ao vivo’ nos quais a maioria

Cadernos de Pesquisa

de nós foi educada” (LEVINE, 2005, p. 7), destacando o aspecto social da EaD.

Em termos de política pública educacional a concepção de EaD expressa legalmente no Brasil, situa-se no sentido de uma:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL.DECRETO...2005).

Nesta perspectiva em 2006 foi criado o Sistema UAB como parte de conjunto de políticas públicas desenvolvidas pelo Governo Federal para a área de educação, voltadas para a expansão da educação superior com qualidade e promoção da inclusão social.

O objetivo era proporcionar uma alternativa para o atendimento às demandas reprimidas pela educação superior, pois segundo dados publicados pela Agência Brasil (2015):

Em 2004, 54,5% dos estudantes do ensino superior na rede pública pertenciam à parcela 20% mais rica da população brasileira, já a proporção de estudantes pertencentes ao quinto mais pobre da população, com renda per capita média de R\$ 192, era 1,2% em 2004.

Essa realidade educacional foi discutida por Bourdieu (1989) ao apontar que no sistema educacional é perceptível a reprodução das condições sociais, destacando que tanto o acesso à educação como as “escolhas” dos agentes eram desiguais.

Neste sentido, Bourdieu (2015) associou o diploma universitário ao aumento do capital cultural, mostrando que a formação dos agentes repercutia em escolhas profissionais de maior sucesso. O autor também apontou que o *habitus* familiar, a posição e a situação da família na estrutura das relações de classe direcionavam as ambições e interesses do agente.

A “escolha” por cursos oferecidos na modalidade EaD pelos agentes, se configura como a alternativa viável para a sua garantia do direito à Educação Superior e de inclusão educacional e social.

Metodologia

O presente estudo sustentou-se nos referenciais da pesquisa qualitativa, cuja centralidade estava na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Segundo Minayo (2001, p. 14):

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Cadernos de Pesquisa

Para a coleta dos dados o questionário foi escolhido como apoio a pesquisa, porque segundo Gil (1999, p. 128) pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

O instrumento foi aplicado, por meio de um formulário virtual desenvolvido com o uso da ferramenta “Formulário Google”, aos acadêmicos de três cursos de licenciatura na modalidade EaD. Os acadêmicos estavam matriculados em diferentes polos do Estado do Paraná. Participaram voluntariamente da pesquisa 150 (cento e cinquenta) acadêmicos. Sendo 80 (oitenta) acadêmicos do Curso A, 50 (cinquenta) acadêmicos do Curso B e 20 (vinte) do Curso C.

O objetivo da coleta desses dados foram para analisar as possibilidades de inclusão educacional e social proporcionadas pela oferta do Curso de Pedagogia EaD aos acadêmicos do ensino superior público.

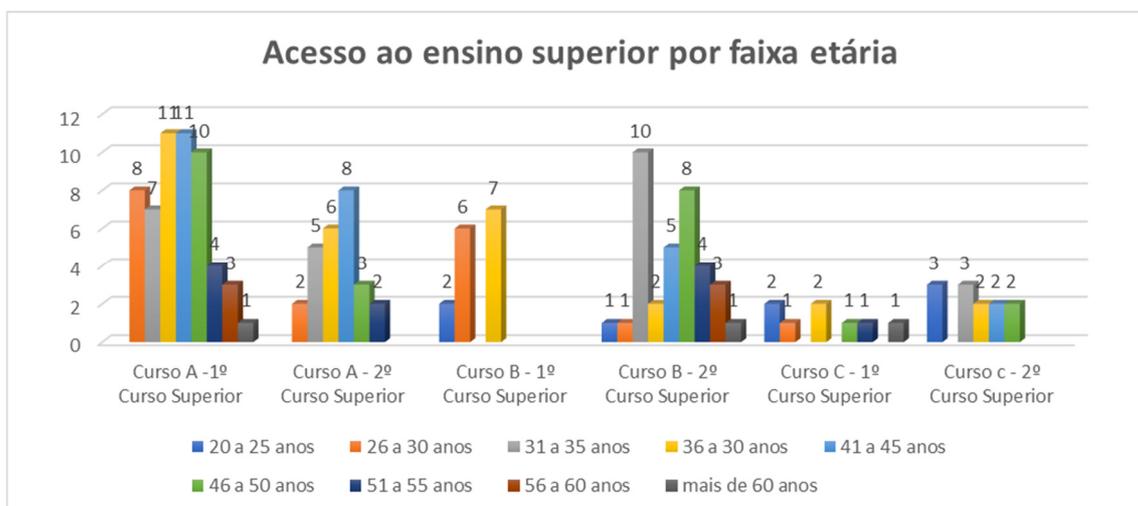
Discussões e resultados

A oferta do Curso de graduação pelo Sistema UAB teve como intuito atender a população que não possuía acesso facilitado ao ensino superior, principalmente para aqueles que já eram professores da educação básica, mas sem formação em nível superior, promovendo formação e inclusão dos alunos que moravam distantes de centros universitários.

Quanto a faixa etária dos acadêmicos:

O grupo de participantes da pesquisa pode ser considerado mais experiente, no Curso A, a faixa etária predominante dos acadêmicos era dos 36 aos 50 anos de idade, no Curso B a faixa etária dos 31 aos 50 anos foi a mais contemplada e no Curso C, a faixa etária era de 20 a 31 anos, notadamente o grupo mais jovem. O que se percebeu pelos dados, principalmente do Curso A e B, que os acadêmicos apresentaram uma trajetória escolar descontínua entre a finalização do ensino médio e o ingresso no curso superior. Conforme constatado pelo gráfico 1, os estudantes do Curso A ingressaram na Educação Superior pela primeira vez com a oferta deste curso de graduação EaD. Os acadêmicos dos Cursos B e C, investiram na segunda formação por meio da EaD. A oferta do curso na modalidade a distância permitiu uma oportunidade de acesso para o ensino superior para 64,70% (sessenta e quatro vírgula setenta por cento) do Curso A, para 30% (trinta por cento) para os estudantes do Curso B e para 40% (quarenta por cento) para os acadêmicos do Curso C.

Gráfico 1 - Acesso ao ensino superior por faixa etária



Fonte: Autores - 2020

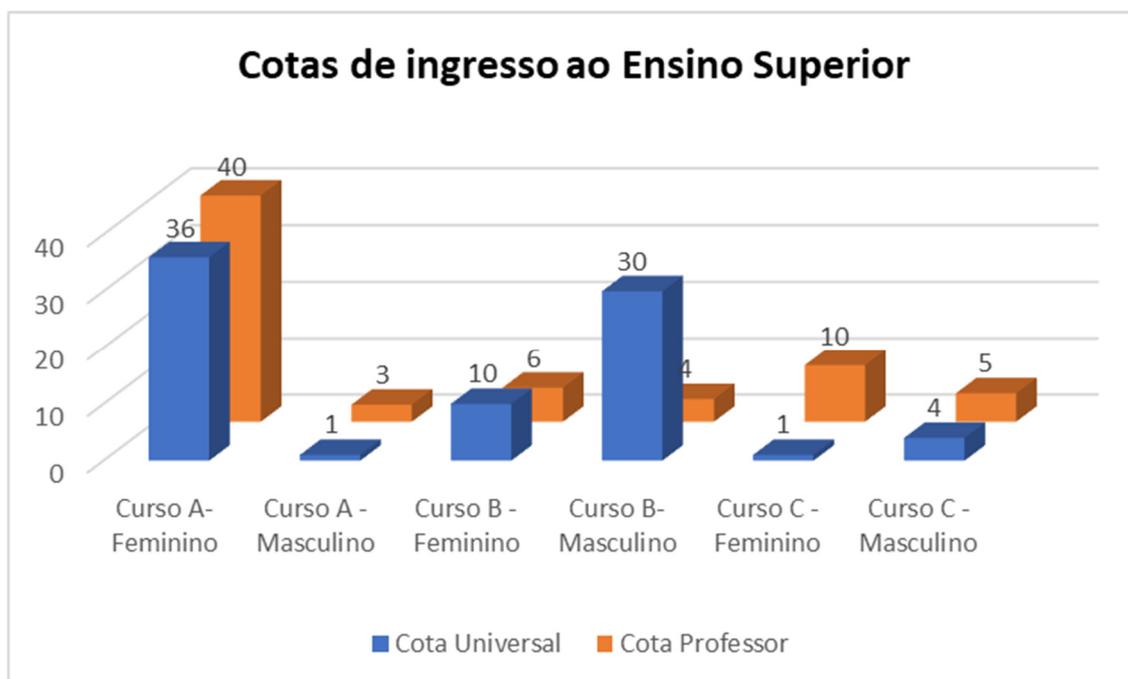
Cadernos de Pesquisa

O fato dos estudantes da EaD terem adentrado com mais idade ao ensino superior foi resultado da organização social e do papel que a escola básica exerceu na reprodução dessa sociedade, conforme apontaram Bourdieu e Passeron (2014a, p. 12) “as chances de acessar ao ensino superior resultam de uma seleção que, ao longo do percurso escolar, se exerce com um rigor desigual segundo a origem social dos sujeitos”.

Quanto a forma de ingresso:

No vestibular, os candidatos poderiam optar pelo acesso por cota universal ou por cota como professores da Educação Básica. O gráfico 2 demonstrou que no Curso A, 54,32% (cinquenta e quatro vírgula trinta e dois por cento) e no Curso C, 75% (setenta e cinco por cento) eram professores atuantes na Educação Básica, além de ser constituído por maioria feminina. No Curso B, a realidade demonstrada foi diferente 80% (oitenta por cento) ingressaram ao ensino superior pela cota universal, sendo um curso majoritariamente masculino.

Gráfico 2 - Cotas de Ingresso Ensino Superior



Fonte: Autores - 2020

Esses dados demonstram o quanto a política de expansão e interiorização do ensino superior por meio da EaD alcançou os seus objetivos, principalmente no que tange a formação de professores como objetivo do Sistema UAB, criado para dar prosseguimento a iniciativa da EaD no país.

Evidencia-se também que na busca por ascensão social, para muitos estudantes, a entrada no Ensino Superior foi um marco significativo na trajetória escolar.

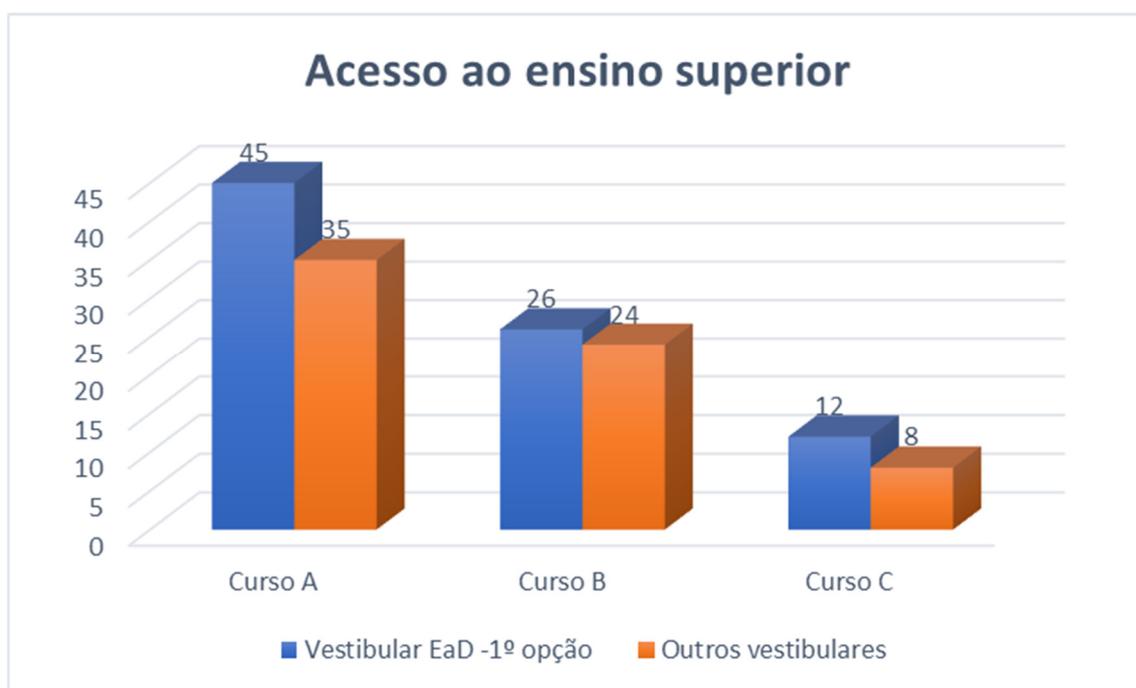
Tentativas de acesso ao Ensino Superior:

Apesar de 45 (quarenta cinco) ou 56,25 % (cinquenta e seis vírgula vinte e cinco por cento) estudantes do Curso A, 26 (vinte e seis) ou 52% (cinquenta e dois por cento) do Curso B e 12 (doze) ou 60% (sessenta por cento) do estudos do Curso C, terem prestado o vestibular EaD como primeira opção para formação superior, 35

Cadernos de Pesquisa

(trinta e seis) ou 43,75% (quarenta e três vírgula setenta e cinco por cento) dos acadêmicos do Curso A, 24 (vinte e quatro) ou 48% (quarenta e oito por cento) dos estudantes do Curso B e 8 (oito) ou 40% (quarenta por cento) dos acadêmicos do Curso C que prestaram o vestibular para outro curso antes de adentrar na EaD, conforme dados do gráfico 3.

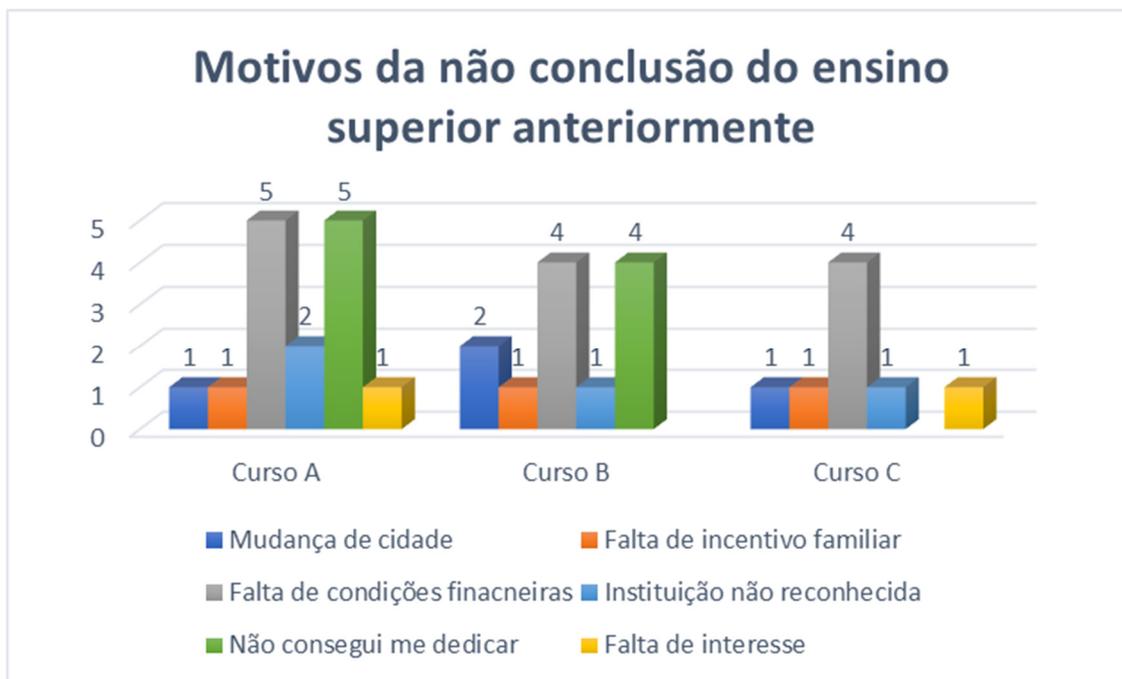
Gráfico 3 – Acesso ao Ensino Superior



Fonte: Autores – 2020

No entanto, dos estudantes que ingressaram em algum curso superior antes de adentrar pela EaD, 15 (quinze) ou 18,75% (dezoito vírgula setenta e cinco por cento) do Curso A, 12 (doze) ou 16% (dezesseis por cento) dos estudantes do Curso B e 8 (oito) ou 40% (quarenta por cento) dos alunos do Curso C, que começaram outro curso, não o concluíram pelos seguintes motivos: (13) falta de condições financeiras, (9) por não conseguir se dedicar, (4) instituição não reconhecida, (3) falta de incentivo familiar, (2) falta de interesse pelo curso e (4) mudança de cidade, como demonstrado no gráfico 4.

Gráfico 4 – Motivos da não conclusão do Ensino Superior anteriormente



Fonte: Autores - 2020

Esses dados demonstram que a EaD pode ser considerada como modalidade de inclusão de educacional na medida que possibilita o acesso a formação em nível superior, próximo da sua residência, em uma instituição pública e reconhecida, não acarretando despesas financeiras com as mensalidades.

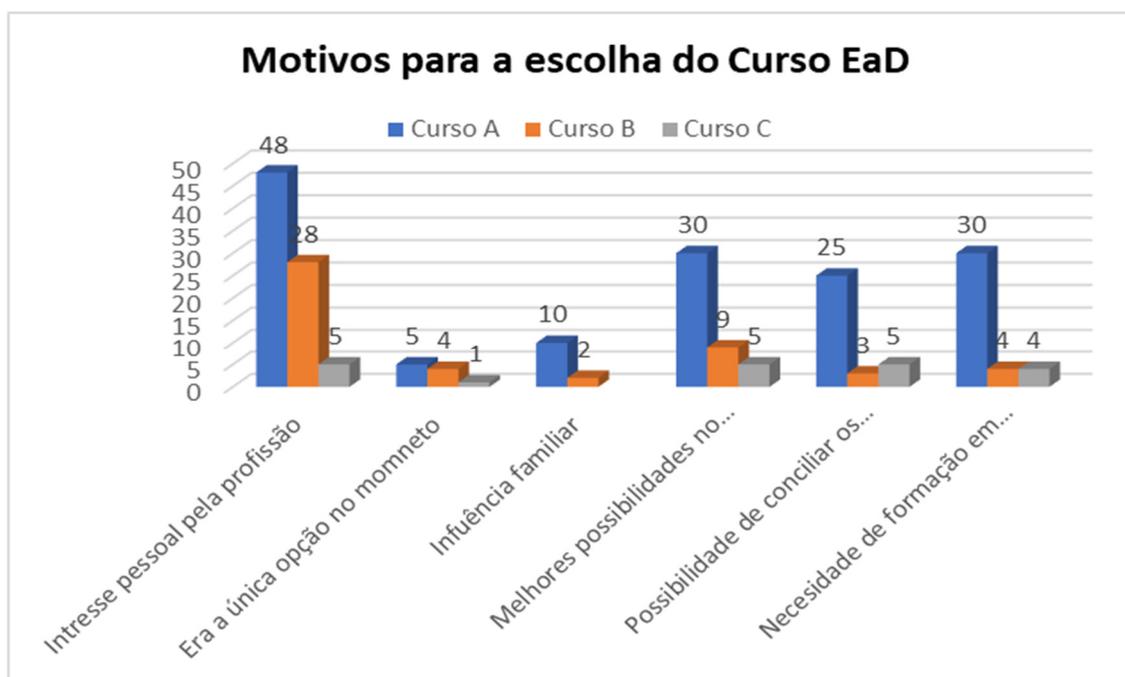
Motivos para a escolha do curso EAD:

Os dados mostraram que a escolha pelo Curso EaD estava relacionada a oferta próxima a sua residência, conforme objetiva a política de interiorização e democratização do Ensino Superior, mas também pela necessidade de ter a formação em nível superior para poder lecionar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo normatiza a LDB nº 9394/96 (BRASIL. LEI..., 1996a) e ainda a ampliação de capital com a melhoria de oportunidades de trabalho. Essas evidências foram constatadas

Cadernos de Pesquisa

quando os acadêmicos apontaram os motivos pelos quais escolheram cursar o ensino superior modalidade EaD.

Gráfico 5 - Motivos para a escolha do Curso EaD



Fonte: Autores - 2020

Os estudantes poderiam assinalar quantas opções fossem necessárias para retratar os motivos pela escolha do curso, por isso dos 48 (quarenta e oito) ou 60% (sessenta por cento) dos alunos do Curso A marcaram o interesse pessoal pela profissão, 30 (trinta) ou 37,5% (trinta e sete vírgula cinco por cento) assinalaram a necessidade de formação em nível superior, melhores condições de trabalho e 25 (vinte e cinco) ou 31,25% (trinta e um vírgula vinte e cinco por cento) a possibilidade de conciliar os horários.

Para 28 (vinte e oito) ou 56% (cinquenta e seis por cento) dos estudantes do Curso B, também o interesse pela profissional foi o motivo mais elevado.

O motivo do curso possibilitar a conciliação de horários, oferecer melhores possibilidades no trabalho e interesse a profissão foram apontadas por um total de 15 (quinze) ou 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes do Curso C.

Isso significa que os motivos mais relevantes foram relacionados ao ingresso no curso e a melhoria de oportunidade de trabalho. Assim, é possível atribuir o ingresso ao curso de EaD como “estratégia individual ou coletiva, espontânea ou organizada que visam a conservar, transformar para conservar ou até mesmo conversar para transformar” (BOURDIEU, 2015, p. 195) o espaço de lutas existente em todo campo.

Considerações finais

A entrada no Ensino Superior após algumas dificuldades durante a Educação Básica significou um novo caminho, uma nova trajetória escolar, “através dos pequenos êxitos que possibilita, senão engatar sempre a lógica do sucesso, pelo menos travar a espiral do fracasso e reativar as aspirações produzidas pela educação familiar que as sucessivas derrotas haviam quase liquidado” (BOURDIEU, 2012, p. 598).

Desta forma, os resultados da pesquisa apontaram que tanto o curso como a instituição conferem reconhecimento à formação e profissão, possibilitando a aquisição de um capital simbólico forte dado ao seu prestígio. Portanto, a EAD pode ser considerado como uma modalidade educacional capaz de chegar a regiões onde a educação formal não chegaria, capaz de promover a inclusão social e educacional a populações de até então, impedidas do acesso ao ensino superior.

Cadernos de Pesquisa

Convém destacar que apesar do reconhecimento que o diploma confere, ele não tem o poder de acabar com as desigualdades, pois estas possuem raízes históricas, sociais e políticas profundas expressas na divisão de classe presente na sociedade capitalista atual, mas a sua medida pode ajudar no processo de reflexividade sobre a sociedade e a ação de cada agente.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Número de estudantes no ensino superior aumenta; maioria ainda é branca e rica.** Publicado em 04/12/2015. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/ensino-superior-avanca-25-pontos-percentuais-entre-jovens-estudantes-em-10>

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. 115 p.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 2012. 752 p.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 279 p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertharnd Brasil, 2. ed. 1989. 322 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014a. 280 p.

BRASIL. **Decreto nº 5.622** de 20 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília: 20 de dezembro 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília: 23 de dezembro de 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

FOLTRAN, Elenice Parise. **A política pública de formação de professores na modalidade a distância e o *habitus* do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG** (Tese) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEVINE, S. Joseph. **Distance education: a shared understanding**. In: LEVINE, S. Joseph. (ed.) Making distance education work: understanding learning and learners at a distance. Michigan: Learner Associates.net, 2005. p. 3-10.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária**. (Tese) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8912>

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O acesso à educação superior no Brasil**. Educação e Sociedade. vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>

SGUISSARDI, V. **O trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto**. Integración y Conocimiento. v.2, n.7, 2017. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/download/18695/19110>

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JUNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 2. ed. Uberlândia: Navegando publicações, 2018.

SILVA, Beatriz Helena Pinho. **Estudantes do curso de Pedagogia a distância (Fe/ UnB – UAB): das suas trajetórias às perspectivas de longevidade escolar**. 2015. 112 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19139>.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos a partir da perspectiva do direito constitucional e humano à educação

Talita Costa de Oliveira ALMEIDA

*Especialista em Educação em Direitos Humanos e em Gestão da EAD,
Mestre em Educação (UEPG) e Doutoranda em Educação (UEPG),
Professora na Universidade Federal do Paraná (UFPR).*

Rita de Cassia da Silva OLIVEIRA

*Doutora e Pós-Doutora pela Universidad de Santiago de Compostela (USC).
Pedagoga e Gerontóloga, Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).*

Introdução

Ao considerar a educação enquanto um direito humano e constitucional que não se restringe à escolarização ou à Educação Básica, mas que envolve processos formais, não formais e informais, visando uma formação humana integral que supere o caráter utilitarista e os limites de idade e classe social, entre outros, propõe-se, por meio deste estudo, analisar a relação entre o estabelecimento da educação enquanto direito humano e constitucional no Brasil e a educação de jovens, adultos e idosos.

Justifica-se a relação da educação como direito humano e constitucional com a Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI) pelo fato de esta modalidade de ensino estar pautada na negação do direito à educação, tendo profunda relação com a violação dos direitos humanos, pois, como sinaliza Arroyo (2017), ao negar aos sujeitos o direito à escola, à educação, ao conhecimento e à cultura, realiza-se a

negação mais radical: a do reconhecimento como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos.

Nesse sentido, evidencia-se o problema de investigação: Qual a relação entre a educação como direito humano e constitucional e a EJAI?

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar as relações e o estabelecimento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos a partir da perspectiva do direito constitucional e humano à educação. Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: Contextualizar a educação como direito no Brasil, a partir das Constituições e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e analisar a relação que se estabelece entre Educação de Jovens, Adultos e Idosos e direitos humanos e constitucionais.

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho está pautada na abordagem crítica e os procedimentos metodológicos partiram do estado do conhecimento sobre a temática, seguidos de pesquisa bibliográfica e documental.

Os principais referenciais teóricos utilizados para debater o problema foram Arroyo (2017), Freire (1987), Gadotti (2007, 2011), Paiva (1983, 2003), Paiva (2009), Romão (2007, 2011).

Ao estabelecer a relação da EJAI com o direito à educação, além de promover o fortalecimento da modalidade de ensino trazendo representatividade ao seu público, evidencia-se uma perspectiva ampliada da inclusão no campo educacional, que vai além do atendimento a pessoas com deficiência, envolvendo o atendimento a todos os sujeitos que foram privados do direito de acesso à educação por diversos motivos: raça, gênero, classe social, entre outros.

Cadernos de Pesquisa

Portanto, o presente estudo se volta para a defesa de um direito inalienável, que é a educação, a partir de discussões históricas e conceituais acerca deste direito e das relações entre Educação de Jovens, Adultos e Idosos e direitos humanos. Isso tudo sempre tendo em vista que a educação é essencialmente um elemento humano e social, por isso, deve incluir todas as pessoas.

A educação como direito humano, social e civil

Para compreender como a educação se instituiu como um direito humano e constitucional, é necessário proceder uma retomada histórica sobre o conceito de *educação* enquanto elemento humano e, portanto, social. Tal reflexão é crucial para pautar a relevância e o papel deste elemento que possui diferentes abordagens e funções sociais ao longo dos séculos.

Conforme Saviani,

Desde que a sociedade é percebida como grupo humano organizado, com uma certa identidade e história, consegue-se identificar, concomitantemente, uma forma de agir coletiva objetivando desenvolver nas crianças e jovens as habilidades e conhecimentos que facilitarão o entrosamento com o restante do grupo. Esse processo de direção e formação social dos grupos mais jovens, nos mais variados tempos e espaços sociais, constitui uma prática social

*universalmente caracterizada como educação.
(SAVIANI, 2000, p. 100)*

Partindo dessa reflexão, outro ponto importante a ser considerado é o recorte histórico acerca do estabelecimento da educação como direito no contexto brasileiro, que, neste estudo, será delimitado no período que compreende do início do século XX até os dias atuais.

Para aprofundar as discussões acerca do direito à educação, elucida-se que a concepção de *direito* adotada neste estudo é de uma construção histórica de requisitos mínimos para que as pessoas vivam e sobrevivam em sociedade, tendo como contrapartida que perante a sociedade também assumam responsabilidades denominadas *deveres*:

*Os direitos do homem, apesar de terem sido considerados naturais desde o início, não foram dados de uma vez por todas. Basta pensar nas vicissitudes da extensão dos direitos políticos. Durante séculos não se considerou de forma alguma natural que as mulheres votassem. Agora, podemos também dizer que não foram dados todos de uma vez e nem conjuntamente.
(BOBBIO, 2004, p. 95)*

Assim, além do caráter humano e constitucional, cabe destacar que a defesa do direito à educação está pautada no regime político vigente no Brasil, que é um país republicano, considerado um

Cadernos de Pesquisa

Estado democrático de direitos, e que, portanto, compõe a educação como direito fundamental também nos âmbitos social e civil.

Nesse sentido, identifica-se que, em diferentes períodos, sempre existiu uma estrutura na qual o homem era educado para determinados fins e de acordo com a organização social em que estava inserido. E é neste processo que a educação se constitui em direito social e político, assumindo também a relevância de direito civil.

Para tanto, consideram-se as três gerações de direitos humanos propostas por Norberto Bobbio e descritas por Schilling (2005): a primeira, representada pelos direitos políticos; a segunda qualificada como direitos sociais; e a terceira composta pelos direitos civis, que incluem o direito às identidades, pluralidade cultural e defesa de diferenças.

Por isso, é possível diagnosticar ao longo da história da educação brasileira as diferentes formas de oferta e as funções atribuídas à educação, ora ligadas ao direito político (voto), ora aos direitos sociais, como o trabalho, e, de maneira geral, sob o espectro do direito civil, com base no princípio da cidadania previsto nas Constituições.

Portanto, ao delimitar o caráter do direito, descobre-se que um dos principais instrumentos para garantir e efetivar os direitos previstos são as políticas, representadas por leis, decretos, portarias, planos, programas e demais regulamentos elaborados para implementar, orientar e acompanhar a execução de ações previstas para o cumprimento dos direitos dos cidadãos.

Especificamente quando se trata dos direitos humanos, estes são definidos como “princípios, normas, valores universalmente

reconhecidos como fundamentais para a existência humana.” (MIRANDA, 2006, p. 182). E assim, a educação se configura enquanto direito humano na medida em que faz parte da formação do indivíduo desde seu nascimento. Além disso, ela é um direito social, pois cumpre um papel mediador entre o homem e as regras da sociedade.

E por fim é um direito civil por estar ancorada em documentos legais, como a Constituição Federal de 1988 e outros marcos regulatórios, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação, os quais asseguram sua oferta.

Contribuindo com esta perspectiva, ainda é possível afirmar que a natureza social deste direito não anula a individualidade dos sujeitos e vice-versa, como indica Duarte:

O artigo 6.º da Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social. Sua proteção tem, pois, uma dimensão que ultrapassa, e muito, a consideração de interesses meramente individuais. (DUARTE, 2007, p. 697)

E, da mesma maneira como não é possível tratar da educação sob a perspectiva constitucional sem uma abordagem contextual, também não se consegue estabelecer a educação como direito humano apenas citando o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que assegura que “toda a pessoa tem direito à

Cadernos de Pesquisa

educação”, e nem desconsiderando a forma como o direito à educação se constituiu, conforme afirma Schilling (2005, p. 268):

A ideia de educação como um direito, e que veio a se configurar historicamente como certeza e imperativo na vida das sociedades contemporâneas, surgiu nas lutas sociais do século 18.

Por isso, brevemente, indicam-se os documentos que propiciaram a elaboração e a instauração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como cita Marinho (2012): a Declaração Inglesa de Direitos (1689); a Declaração do Estado da Virgínia (1776); e, principalmente, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada durante a Revolução Francesa, em 1789.

Ainda nesse sentido, não é possível tratar os direitos elencados na Declaração dos Direitos Humanos de maneira individualizada, sem estabelecer sua inter-relação, uma vez que a ausência da educação repercutirá diretamente nos direitos assegurados em outros artigos, como o 23 e o 25:

Artigo 23. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

[...]

Artigo 24. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. (ONU, 1948)

Outras relações que comprovam o direito à educação como basilar para a efetivação dos demais estão presentes nos seguintes artigos da Declaração:

Artigo 19. Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

[...]

Artigo 27. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios. (ONU, 1948)

Cadernos de Pesquisa

A relação do direito humano à educação com os demais artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos mencionados expressa a implícita necessidade da formação humana, em seu sentido integral, pois é por meio da educação que as pessoas adquirem subsídios para participar ativamente da sociedade, expondo suas opiniões, contribuindo para o progresso e tendo condições de trabalho para garantir a sua subsistência e de suas famílias. Assim, comprova-se a recorrente afirmação da amplitude do papel que a educação exerce nos âmbitos individual, social, político, econômico, histórico, cultural e, sobretudo, humano.

No que diz respeito à educação, para além e complementarmente à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, foram desenvolvidos e implementados diversos atos normativos (Declaração Mundial de Educação para Todos, Agenda Educação 2030, Programa Nacional de Direitos Humanos) com o intuito de fortalecer a garantia do direito à educação previsto naquele documento internacional.

O principal deles, no presente contexto, é a Declaração Mundial de Educação para Todos, que foi “adotada na Conferência Mundial de 9 de março de 1990, na Tailândia, que reclama por uma renovação do compromisso com a educação” (RANIERI, 2009, p. 25). Esta Declaração teve o intuito de garantir que os esforços em prol do direito à educação para todos, conforme previsto na Declaração Universal do Direitos Humanos, fossem fortalecidos e reiterados pelos países signatários.

Contudo, além dos documentos e relatórios internacionais citados, especificamente no Brasil, a principal política

pública de direitos humanos se constitui no Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, Decreto 7.037/2009, que está estruturado a partir dos seguintes eixos orientadores:

Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade. (BRASIL, 2010, p. 18)

Partindo do eixo que trata da Educação e Cultura em Direitos Humanos, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, que propõe que “a educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade” (BRASIL, 2010, p. 150).

Isso posto, acrescenta-se a prerrogativa fundamental da relação da educação com o direito humano: a educação como base para garantia de outros direitos, como indica Dias (2007). Tendo em vista que para ter consciência de seus direitos os indivíduos necessitam de um processo formativo de tomada de consciência dos conhecimentos constituídos pela humanidade ao longo da história, inclusive com relação aos seus direitos, no Brasil, uma das políticas educacionais estabelecidas na educação formal é justamente o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Cadernos de Pesquisa

Assim, a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos convergem na defesa do direito fundamental à educação, relacionando-o à aquisição dos demais direitos, bem como reforçando a importância do envolvimento com todos os signatários que assumiram o compromisso com a promoção da educação, se empenhando individual e coletivamente para alcançar os objetivos propostos nesses acordos internacionais, e, no caso do Brasil, também no PNDH, colocando em pauta a defesa dos direitos humanos enquanto elementos imprescindíveis na formação educacional.

Logo, implementar um plano nacional que insira oficialmente os direitos humanos no sistema educacional brasileiro com o objetivo de promover, proteger e defender os direitos humanos de forma institucionalizada representa um progresso. Entretanto, não se pode esquecer que a efetividade de tais ações está, muitas vezes, restrita ao âmbito da educação formal, da qual muitos estão excluídos. Ou seja, somente os alunos regulares da educação formal terão acesso a essa formação.

Nesse contexto, outro ponto a ser considerado está na herança da transversalidade embutida no sistema educacional por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que fazem com que assuntos “agregados” ao currículo sejam tratados como tendo um caráter paralelo ou menos importante do que os conteúdos obrigatórios das áreas do conhecimento.

Para tal, parte-se do contexto da EJAI – caracterizada por aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema de ensino e, portanto, foram tolhidos em seu direito à educação – para

investigar as políticas nacionais existentes para garantir o direito à educação, não apenas no âmbito formal, mas em suas diferentes esferas, incentivando o desenvolvimento da educação permanente.

Com base nos apontamentos históricos indicados, percebe-se que o cenário de negligência com relação à garantia da educação como direito não é atual, pois nas primeiras constituições brasileiras ela estava restrita a uma camada da população; depois, mesmo sendo inserida em um processo democrático, sofreu restrições com o golpe militar; até chegar ao contexto contemporâneo, que se caracteriza por limitações quanto a sua efetividade.

Tal situação se agrava se a educação for tratada em uma perspectiva que extrapola o recorte formal obrigatório e não se limita à parcela populacional dita em idade escolar:

No tempo em que no mundo a educação vem sendo tomada como um direito humano, mais do que apenas direito social, a conquista no aspecto jurídico, entre nós, continua não garantindo, na prática, esse direito. (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 45-46)

Por isso, ao abordar a educação no Brasil, é preciso ir além das questões legislativas, por conta da complexidade de variáveis que envolvem este elemento essencial da formação humana. Assim, também é necessário considerar, no panorama apresentado, os movimentos populares e sociais que, ao longo da história da educação brasileira, se mobilizaram em busca da defesa deste direito. Como

Cadernos de Pesquisa

exemplo, é possível citar desde o Manifesto dos Pioneiros até as ações inspiradas e coordenadas por Paulo Freire, que se tornou um ícone da educação popular:

Entre nós, os impedimentos criados ao voto do analfabeto estão na raiz das tentativas de transformar a sociedade através da educação, sempre que se acreditou possível a conquista do poder político através das eleições. Mas a educação também passou a ser vista como instrumento de mudança das estruturas da sociedade e de tomada do poder, quando a diferenciação ideológica se configurou com nitidez entre nós e os grupos contrários à ordem vigente pensaram em utilizá-la como veículo de conscientização das massas de sua situação de exploração. (PAIVA, 1983, p. 299)

Assim, ao considerar as bases legais e os acordos internacionais que regulamentam e estabelecem a educação como direito, é preciso também considerar os movimentos mencionados, que apresentam caráter relevante na defesa e construção histórica do contexto atual do papel da educação na sociedade. E não poderia ser diferente, pois, como uma ação eminentemente humana, o desenvolvimento da educação deve ser construído por aqueles que são sujeitos deste direito.

Conforme Paiva (2009, p. 177), “para a população que luta por direito à educação é clara a ideia de que a luta é cotidiana, que se

luta hoje para conquistar amanhã, mas que se não houver vigilância, o direito pode se perder, e então é preciso voltar a lutar”. Por isso, é possível afirmar que direitos não se constituem de atos voluntários, mas são resultados de uma conquista construída histórica e socialmente.

Freire caracteriza a educação como uma “[...] manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente” (FREIRE, 1987, p. 42).

Dessa forma, a abordagem do direito à educação com base na Constituição e na Declaração Universal dos Direitos Humanos promove reflexões acerca do conceito de *educação* tida como direito, apontando-se os limites e possibilidades da efetividade deste direito a partir do que se prevê nestes marcos legais, quando discorrem sobre a educação como promotora de condições para participação social, direito ao trabalho e à dignidade humana.

Nesse sentido é que se propõe uma perspectiva crítica acerca do direito à educação superando as limitações materiais e circunstanciais, pois grandes descobertas e mudanças na história da humanidade tiveram início com ações simples, a exemplo de Copérnico, com o heliocentrismo; Newton, com a lei da gravidade; e Paulo Freire, com a experiência de Angicos.

Portanto,

*Se os direitos humanos se constituem de forma
dinâmica e permanente – conforme os embates
entre opressão e emancipação –, a dimensão*

Cadernos de Pesquisa

crítica dos direitos humanos pode fornecer a base para programas educativos emancipatórios que são um contraponto para a simples instrumentalização do conhecimento de modo a opor uma pedagogia da cidadania autônoma aos projetos pedagógicos e utilitários da economia mundializada. (SILVA, 2013, p. 53)

Isso significa que a educação, mencionada como direito de todos, extrapola o que preveem as políticas educacionais brasileiras, as quais, em linhas gerais, regulamentam ações de obrigatoriedade apenas para um recorte da educação representado pelo ensino formal da Educação Básica.

Entretanto, a educação prevista enquanto direito humano e constitucional requer uma formação sem limites, para que toda pessoa, independentemente de faixa etária e condição social, continue tendo direito à formação humana em diferentes contextos ao longo de sua trajetória de vida. É nesse sentido que se defende a educação permanente como um direito humano e constitucional.

O direito à educação, a educação popular e a educação inclusiva

Ao abordar as bases constitucionais e outros documentos legais que asseguram a educação como direito de todos no Brasil e como direito humano em um contexto nacional e internacional, cabe

a discussão específica acerca da educação popular, pois, embora componha o panorama histórico da educação brasileira, ela recebe destaque por se configurar como elemento mediador entre as dimensões do direito e da prática educacional, principalmente, quando se trata de aspectos como a universalização e a qualidade do ensino, bem como a conscientização e a representatividade popular na sociedade.

Segundo Paiva, educação popular é “[...] a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal.” (PAIVA, 1983, p. 46).

Então, percebe-se que por suas características a educação popular pode ser concebida como um elemento que mobiliza as diferentes esferas sociais na defesa da educação enquanto direito básico para todos, podendo ser considerada precursora da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Isso porque até a década de 1940 a educação popular era a esfera que defendia a educação de adultos, quando esta passou a ser foco de ações estruturadas para alfabetização em massa e formação profissional.

Nesse sentido, a educação popular amplia os espaços educativos e, ao mesmo tempo, aborda princípios para superar o caráter utilitarista impregnado nas ações educativas, trazendo a dimensão da educação como direito humano, o que Paiva define como uma das frentes do “realismo em educação”, que possui “a preocupação humanista, a educação como meio para realização do homem, a defesa da educação – obrigatória e gratuita – para todos” (PAIVA, 1983, p. 35).

Cadernos de Pesquisa

A partir daqui cabem algumas reflexões acerca dos contrapontos da educação popular quando se trata da defesa do direito à educação, sobretudo, para aqueles que de alguma forma não são abrangidos com a efetivação desse direito.

Se por um lado a EJA emergiu da educação popular, por considerar os saberes dos educandos e ser desenvolvida em diferentes espaços, por outro lado, quando restrita à condição de modalidade de ensino formal, ela passou a ser antagônica, reproduzindo a exclusão existente no ensino regular.

Nesse sentido, Gadotti e Romão afirmam que

A educação popular, como concepção geral de educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 36)

Por isso, é possível reconhecer a educação popular como um processo implícito no estabelecimento do direito constitucional e humano à educação no Brasil, pois está presente nas contradições políticas e sociais, influenciando a própria concepção de educação.

Assim, falar da educação popular é também uma forma de reiterar a máxima de educação para todos que, muitas vezes, representa a defesa do direito à educação para as classes em situação de vulnerabilidade social e econômica, as quais, conforme as estatísticas, são as mais atingidas pela exclusão e evasão escolar.

Esses dados justificam a instituição da educação popular enquanto um movimento em defesa da promoção da educação para todos, buscando, conforme afirma Paiva (2009, p. 213), “manter viva a chama do direito ainda não feito na prática para todos.”

Portanto, sobretudo quando se trata da defesa da educação como direito humano e constitucional, deve-se considerar a perspectiva de educação inclusiva, no sentido de realmente garantir o direito à educação para todos e todas.

Nesse sentido, Saviani apresenta as características da educação popular que indicam os elementos que caracterizam a EJA, como: conscientização, colocar os sujeitos como protagonistas do processo e considerar as diferentes dimensões da educação (formal, não formal e informal), quando afirma:

A expressão educação popular assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (SAVIANI, 2013, p. 317)

Por isso, partindo do pressuposto de que o direito à educação no contexto dos direitos humanos e da Constituição Federal de 1988 não envolve somente a escolarização, mas extrapola questões etárias, assumindo o caráter inclusivo, acrescentou-se ao panorama histórico contextual do estabelecimento da educação como direito no

Cadernos de Pesquisa

Brasil a perspectiva ampliada da educação inclusiva, que não se refere apenas ao atendimento de pessoas com deficiência, mas à inclusão de todas as pessoas que de algum forma ou por algum motivo foram excluídas do processo educacional, seja no contexto formal, não formal ou informal.

Considerações finais

A partir do aporte teórico e analítico proposto neste estudo, é possível observar os avanços estabelecidos historicamente no que diz respeito à garantia do direito à educação, tanto na perspectiva constitucional brasileira quanto nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em contrapartida, evidenciam-se os limites da legislação quanto à promoção do acesso e permanência dos indivíduos, a ponto de estabelecer uma modalidade de ensino, que é a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, de modo a reparar a dívida social existente em relação aos sujeitos que não concluíram a Educação Básica na idade dita própria.

Diante disso, cabe a observação de que a EJA representa uma modalidade de ensino prevista para atender um dos públicos excluídos do sistema educacional. Logo, indica-se a relação entre a EJA e a violação do direito humano e constitucional à educação, neste caso, especificamente, à conclusão da Educação Básica.

Portanto, no cenário apresentado, em defesa da educação como direito humano e constitucional, propõe-se a perspectiva ampliada da educação inclusiva como um movimento para promoção do direito à educação para todas as pessoas que foram excluídas do

sistema educacional por diversos motivos ou condições, como necessidades especiais, situação de vulnerabilidade social, raça, idade, gênero, entre outras caracterizações que denominam esses grupos como minorias, como se tal situação fosse justificativa para violação de um direito.

Referências

- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394/1996. Brasília: 1996.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010.
- DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 691-713.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MARINHO, G. **Educar em direitos humanos e formar para cidadania no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MIRANDA, N. **Por que Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2014.
- PAIVA, J. **Os sentidos dos direitos à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: DP et Alli; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.
- PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil**: Educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- RANIERI, N. **Direito à educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

Cadernos de Pesquisa

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de adultos**: identidades, cenários e perspectivas. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos**: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **História e história da educação**: O debate teórico-metodológico atual. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHILLING, F. (org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, A. M. M. (org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

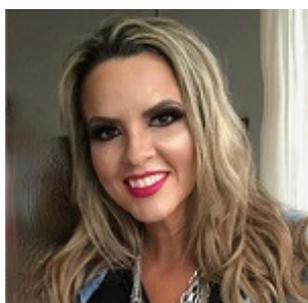
SOBRE OS AUTORES

Rita de Cassia da Silva OLIVEIRA



Pedagoga (UFPR/UEPG). Gerontóloga pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia. Coordenadora o Programa da Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Educação (UEPG). Doutora e Pós-Doutora em Filosofia e Ciência da Educação (Universidad Santiago de Compostela/Espanha). Professora do Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenadora do Mestrado em Educação Inclusiva, do Curso de Especialização em Gerontologia e da UATI (Universidade Estadual de Ponta Grossa).

Flávia Oliveira Alves da SILVA



Bacharel em Direito (UEPG), Especialista em Direito Aplicado (EMAP), Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Doutoranda em Ciências Jurídicas pela Universidad Católica Argentina (UCA). Advogada e Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa e da UNICESUMAR.

Cadernos de Pesquisa

Vera Lucia MARTINIAK



Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Simone Aparecida Pinheiro de ALMEIDA



Graduada em História (UEPG), em Turismo (UCB), em Ciências Sociais pela UNIMES e em Pedagogia (UNIMES). Especialista em Educação Patrimonial (UEPG), em Educação de Jovens e Adultos (UFTPR), em Mídias na Educação (UFPR), em Educação do Campo (UFPR) e em Gestão Pública (UEPG). Mestre em Turismo e Hotelaria (UNIVALI). Mestre e Doutora em Educação (UEPG). Professora Formadora na disciplina de Introdução à EAD curso Especialização em Sociologia no Ensino Médio NUTEAD/UEPG, na disciplina Espaço Escolar curso Especialização em Sociologia no Ensino Médio NUTED/UEPG, na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica IV, curso Pedagogia UAB/UEPG, na disciplina Metodologia da Pesquisa no curso de Especialização em Gestão Pública Municipal EAD/UEPG, na disciplina Comunicação Humana no curso de Especialização em Gerontologia UAB/UEPG. Tutora no curso de Especialização em Gestão de Eventos UAB/UEPG. Professora do curso de Pedagogia da UNICESUMAR.

Debora GOMES



Graduada em Educação Física (UEM), Especialista em Morfosiologia Aplicada ao Exercício (UEM), Mestre em Educação (UEM) e Doutoranda em Educação (UEPG). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTR). Coordenadora do processo de reelaboração do currículo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Maringá – PR (2011-2012). Assessora Pedagógica da rede municipal de Maringá-PR (2011-2012). Professora de Educação Física da rede municipal de Maringá-PR (1999-2012). Coordenadora Pedagógica de Educação Física da rede municipal de Maringá (2006-2011).

Carla Roseane de Sales CAMARGO



Pedagoga na Rede Estadual de Ensino do Paraná. Graduada em Pedagogia (FAFIT), Letras (FAFIT) e História (UEPG). Especialista em Psicopedagogia (UNIRONDON) em Gestão Escolar (ITDE), em Educação Inclusiva (UNINTER), em Educação Especial (ESAP), em História, Arte e Cultura (UEPG) e em Gerontologia (UEPG), Mestre em Educação (UEPG) e Doutoranda em Educação (UEPG). Trabalha como Pedagoga na rede estadual de ensino.

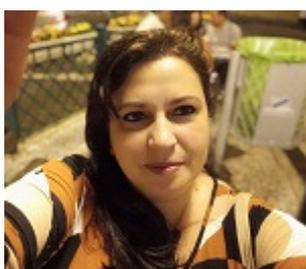
Cadernos de Pesquisa

Everson MANJINSKI



Graduado em Direito (UEPG), Especialista em Metodologia da Pesquisa Científica (PJMRT) e em Metodologia do Ensino Superior (PJMRT), Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG) e em Direito Econômico (UAA), Doutorando em Educação (UEPG). Advogado e Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa e de outras Instituições de Ensino Superior nacionais e Estrangeiras na Graduação e Pós-Graduação.

Sheila Fabiana de QUADROS



Graduada em Pedagogia (UNICENTRO), Especialista em Formação de Professores para Docência (UNICENTRO) e em Educação Inclusiva (UCB/RJ), Mestre em Educação (UEPG) e Doutora em Educação (UEPG). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Vanessa Elisabete Raue RODRIGUES



Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional (UNICENTRO), Especialista em Psicopedagogia Institucional (UNICENTRO), Mestre em Educação (UNICENTRO) e Doutora em Educação (UEPG). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos, Nova Visão instalada no Complexo Penitenciário de Guarapuava/Paraná.

Elenice PARISE FOLTRAN



Graduada em Pedagogia (UEPG), Mestre em Educação (UEPG) e Doutora em Educação (UEPG). Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Cadernos de Pesquisa

Dierone César FOLTRAN Junior



Graduado em Processamento de Dados (UEPG), Especialista em Ciência da Computação (UEPG), Mestre em Engenharia Elétrica e Informática Industrial (UTFPR). Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Talita Costa de Oliveira ALMEIDA



Paraná (UFPR).

Graduada em Pedagogia (UFPR), Especialista em Educação em Direitos Humanos (UFPR) e em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF), Mestre em Educação (UEPG) e Doutoranda em Educação (UEPG). Professora da Universidade Federal do



Mouseion Editora

CNPJ 08.152.204/0001-50

Rua Barão do Rio Branco, 63

Centro, Curitiba, Paraná

CEP 80010-180

Registrada na Câmara Brasileira do Livro - CBL

e-Mail: mouseion@outlook.com.br