

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

SIMONE DA CUNHA TOURINO BARROS

**A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O ENVELHECIMENTO: ANÁLISE CRÍTICA
A PARTIR DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.**

UBERLÂNDIA

2019

SIMONE DA CUNHA TOURINO BARROS

**A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O ENVELHECIMENTO: ANÁLISE CRÍTICA
A PARTIR DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Política e Gestão da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva

UBERLÂNDIA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B277i
2019

Barros, Simone da Cunha Tourino, 1972-

A inclusão educacional e o envelhecimento [recurso eletrônico] : análise crítica a partir do programa Brasil alfabetizado / Simone da Cunha Tourino Barros. - 2019.

Orientadora: Lázara Cristina da Silva.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.1005>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Envelhecimento. 3. Analfabetismo. 4. Programa Brasil Alfabetizado. I. Silva, Lázara Cristina da, 1967-, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:37

Glória Aparecida – CRB-6/2047

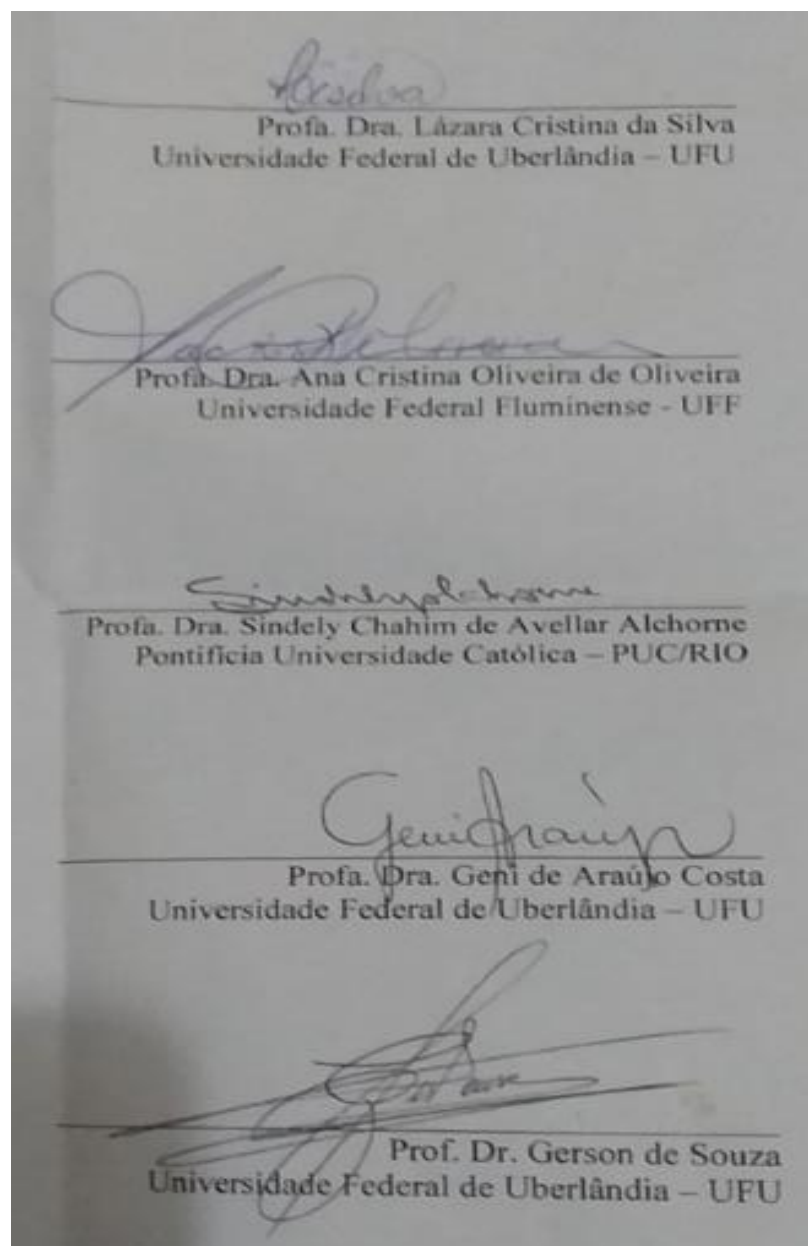
SIMONE DA CUNHA TOURINO BARROS

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E O ENVELHECIMENTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Política e Gestão da Educação.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2019.



“Que nada nos defina. Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância”.

Simone de Beauvoir

Dedico esta tese aos amores da minha vida
Adilson, Anna Carolina e Maria Clara.
Walter e Nina (In memoriam).
A todos os trabalhadores envelhecidos.

AGRADECIMENTOS

O processo de elaboração desta tese se deu por momentos adversos, mas contraditoriamente também felizes. Irei começar pelos felizes.

A Deus, agradeço por ter colocado pessoas boas em meu caminho, aberto portas que pareciam intransponíveis, pelo amor e caridade dispensados a minha pessoa e por esta conquista - encerrar um ciclo em minha vida. Segue uma prece de agradecimento

Eu te agradeço: “Pela coragem de facear as dificuldades criadas por nós mesmos; Pelas provas que nos aperfeiçoam o raciocínio e nos abrandam o coração; Pela fé na imortalidade; Pelo privilégio de servir; Pelo dom de saber que somos responsáveis pelas próprias ações; Pelos recursos nutrientes e curativos que trazemos em nós próprios; Pelo conforto de reconhecer que a nossa felicidade tem o tamanho da felicidade que fizemos para os outros; Pelo discernimento que nos permite diferenciar aquilo que nos é útil daquilo que não nos serve; Pelo amparo da afeição no qual as nossas vidas se alimentam em permuta constante; Pela bênção da oração que nos faculta apoio interior para a necessária solução de nossos problemas; Pela tranquilidade de consciência que ninguém consegue subtrair-nos... Por tudo isso, e por todos os demais tesouros, de esperança e de amor, de alegria e de paz, de que nos enriqueces a existência, Sê bendito, Senhor!... ao mesmo tempo que te louvamos a Infinita Misericórdia, hoje e para sempre”. (Emmanuel / Chico Xavier)

Além disso, a possibilidade de aprofundar meus estudos sobre o envelhecimento, sendo uma experiência muito prazerosa; voltar aos bancos universitários, trocar ideias com meus colegas de turma e docentes, aprofundar conhecimentos, rever pontos de vista, etc., me foi dada.

Ah! Idas ao restaurante universitário, lanchonete, livraria, conhecer o mercado municipal; risos e retorno a alguns momentos da vida universitária de quando ainda estava graduação. Sendo assim, não poderia deixar de enfatizar e de agradecer pelos momentos ímpares que passamos juntos: Marisa, Ednéia, Simone, Rochele, Victor, Rogério, Edvaldo, Paulo...

No âmbito universitário, um agradecimento especial a minha orientadora, Prof^a Dra Lázara, pelas contribuições e a acolhida de uma temática nova em seus estudos, o envelhecimento. Você me ensinou “[...] desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos”. (ALVES, Rubem). Obrigada.

Agradecimento também a todos os docentes que me fizeram rever os meus “engessamentos”: Maria Vieira, Lázara Cristina, Marcelo Soares, Carlos Henrique, Maria Simone Ferraz, Ana Cristina, Lúcia Valente, etc.

Neste caminho de estudos, não posso deixar de lembrar do Beto, amigo e

irmão, que me recebeu em sua casa e que cuidou de mim (que café maravilhoso! Quantas palavras sábias e paciência em me ouvir). Para expressar o meu sentimento, só posso utilizar a palavra gratidão, que é a memória do coração.

Na caminhada não faltaram os amigos com apoio, orientações, debates árduos, paciência, choros, risos. Que a nossa amizade seja como Fernando Pessoa nos fala,

Quero ser o teu amigo. Nem demais e nem de menos. Nem tão longe e nem tão perto. Na medida mais precisa que eu puder. Mas amar-te sem medida e ficar na tua vida. Da maneira mais discreta que eu souber. Sem tirar-te a liberdade, sem jamais te sufocar. Sem forçar tua vontade. Sem falar, quando for hora de calar. E sem calar, quando for hora de falar. Nem ausente, nem presente por demais. Simplesmente, calmamente, ser-te paz. É bonito ser amigo, mas confesso é tão difícil aprender! E por isso eu te suplico paciência. Vou encher este teu rosto de lembranças. Dá-me tempo, de acertar nossas distâncias....

Aos meus amigos (as), meu muito obrigada! Monica, Fabrícia, Daiane, Vania Dutra, Ana Paula, Vânia, do Joaquim Portugal, Sidmara, Regina, Ciro, Rosane, Simone, Ivone, Marinalva, Sandra, Felipe, as meninas superpoderosas (Edilene, Monica e Thaís); a torcida foi grande!

Meu Deus, o computador quebrou! Chama o Elvídeo. Obrigada companheiro pelo suporte de todas as horas.

Aos nepianos (Valdeir, Magna, Érica, Tia Lu, Thaisa, Lizian...) pela convivência prazerosa e estimulante para melhorar os serviços prestados aos trabalhadores envelhecidos. Um nepiano sempre um nepiano.

Aos meus discentes (Rose, Claudinha, Lucimery, Marly, Anna Carolina, Isabelle, Isabella, Brenda, Flavinha, Caio, Kaique) pelo apoio nesta caminhada e trocas de conhecimento importantíssimas no sentido de ampliar a análise sobre o envelhecimento na sociedade brasileira -que todos se sintam representados nestes nomes.

Cabe um agradecimento especial aos funcionários da SECADI, representados pelos nomes Carlos Vinícius Pitanga Barbosa e Carlos Alberto, bem como os do Conselho Nacional dos Direitos dos idosos, representados pelos nomes Luma Chagas Corrêa Bittencourt e Eunice Silva, pela disponibilidade em fornecer os dados solicitados para esta pesquisa.

Assim, deixo a família por último - mas não em último em meu coração. Como Ana Vilela diz “[...] eu prefiro sorrisos e os presentes que a vida trouxe pra perto de mim”. Vocês, marido (Adilson), filhas (Ana Carolina e Maria Clara), irmãos (Márcia, Monica, Marquinho, Marcelo e Abrahão), afilhada (Sarah), sobrinhos (Ana Eliza, Antônio, Luis Fernando, Renatinho, Arthur e Andreza), cunhadas (Ana Paula, Gisele,

Sônia e Viviane), cunhados (Josimar, Jefferson e José Renato) e sogros (Adilson e Leda), são os presentes que a vida me deu. Obrigada pelo companheirismo, pela torcida, pelo colo, cafuné e abraços nos dias difíceis e também alegres; pelas orações, pelos telefonemas nas madrugadas (estou pagando conta Simoninha [risos]. Mas como você está?), pelo copo de água durante as horas de estudo (lembra, filhas?), pela ajuda na formatação dos gráficos, pelo sorriso, pelas falas e cantos de esperança (E fica tudo bem. Fica, fica, fica tudo bem...), pelo te amo no *watshapp*, pelo computador emprestado, pelo incentivo de retorno a vida e a alegria interna, e pelo cuidado de sempre. Amo vocês e concordo com Raquel Carvalho que “onde estiver aquilo que você cuida e protege, sem cansar, ali está o que lhe é mais caro neste mundo”.

No que tange aos momentos adversos, o adoecimento e falecimento de meu pai (7 de abril de 2018) foram significativos durante a elaboração da tese.

Por amor, eu e minha família saímos de Teófilo Otoni e voltamos a morar no Rio de Janeiro. Consegui, com o apoio dos companheiros de Teófilo Otoni (UFVJM) que autorizaram a minha redistribuição e os da UFRRJ, que me acolheram neste momento delicado de minha vida, voltar para o Rio de Janeiro. Registro os meus agradecimentos.

Poder conviver com meu pai nestes dois anos foi muito importante para mim. O seu cheiro, sorriso, colo e carícias no cabelo estão guardados no coração e na memória.

Nas internações, o notebook sempre comigo e ele me apoiando, “Filha, vai dar certo. Você vai conseguir”, “Eu vou estar com você no dia que entregar o livro” e nas brincadeiras, “se você tivesse feito medicina, você já era doutora”. (Pai, chegou o grande dia! Sei que estará comigo. Tenha certeza que um dia nos encontraremos).

Adoeci.

Aproveito para agradecer o apoio da psicóloga, Caroline, e do psiquiatra, Dr Vitor, pela condução profissional imprescindível para o meu bem-estar emocional. Agradeço a Deus por ter colocado vocês em minha vida, pois não conseguiria terminar a tese.

Sei, pai, que hoje você está feliz e bem, pois encontrou o amor de sua vida, minha mãezinha querida.

Pai (Walter) e Mãe (Nina), obrigada pelas noites não dormidas quando eu adoecia, pelo sacrifício financeiro para garantir minha formação, pelas palavras amigas e, às vezes, incisivas, por me ensinar a respeitar o próximo, a cuidar e dar valor a família, por me ensinar a ser honesta, justa e íntegra, pelas jujubas, saindo um pouco do orçamento doméstico, pelos cadernos encapados impecavelmente, pelo

amor e carinho dispensados e por me ensinar a não desistir dos meus sonhos.
Lembrem-se que eu sempre vou amar vocês.

Eu Sei Que Vou Te Amar
(Tom Jobim)

Eu sei que vou te amar
Por toda a minha vida eu vou te amar [...]
E cada verso meu será
Para te dizer que eu sei que vou te amar
Por toda minha vida
Eu sei que vou chorar
A cada ausência tua eu vou chorar [...]
Eu sei que vou sofrer a eterna desventura de viver
A espera de viver ao lado teu
Por toda a minha vida

Lista de Siglas

ANG	Associação Nacional de Gerontologia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNDS	Banco Nacional de Desenvolvimento Nacional
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para América latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNDI	Conselho Nacional dos Direitos dos Idosos
CINTEFOR	Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
COBAP	Confederação Brasileira de Aposentados e Pensionistas
CONFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas
DATAPREV	Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social
DGAS	Diretoria Geral de Assistência Social
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPERJ	Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio de Janeiro
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTO	Hospital de Traumato-ortopedia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
IPEA	Fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
MOSAP	Movimento Nacional de Servidores Públicos
NEPE	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Envelhecimento
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAI	Programa de Assistência ao Idoso
PAPI	Projeto de Apoio à Pessoa Idosa
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PBF	Programa Bolsa Família
PDRE-MARE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIS	Programa de Integração Social
PMGSF	Policlínica Manoel Guilherme da Silveira Filho
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNI	Política Nacional do Idoso
PROEXC	Pró-Reitoria de Cultura e Extensão
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para todos
PRPG	Pró-reitoria de Pós-graduação

PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBGG	Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia
SEB	Secretaria Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SESC	Serviço Social do Comércio
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINPAS	Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UGF	Universidade GamaFilho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIOEST	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Lista de Tabelas

Tabela 1 -	Distribuição do número de linhas de pesquisa, de pesquisadores e de grupos, segundo a grande área predominante nas atividades do grupo, 2014.	27
Tabela 2 -	Linhas de Pesquisa sobre envelhecimento, na área de conhecimento Ciências Humanas/Educação, no ano de 2016.	28
Tabela 3 -	Produções do banco de teses da Capes e sua proximidade com o objeto de tese.	33
Tabela 4 -	Demonstrativo da distribuição percentual das pessoas de 60 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares, por condição de domicílio, com indicação do coeficiente de variação, segundo as Grandes Regiões - 2015.	58
Tabela 5 -	Demonstrativo em percentual da Proteção Previdenciária para a População Idosa- Brasil-2015	60
Tabela 6 -	Demonstrativo por sexo, região e características socioeconômicas da população idosa brasileira, dados de 2008/2009.	62
Tabela 7 -	Demonstrativo da evolução do número de matrículas por categoria administrativa- Brasil 2001-2010.	108
Tabela 8 -	Demonstrativo das ações desenvolvidas nas IES na visão dos coordenadores.	113
Tabela 9 -	Demonstrativo das pessoas de 60 anos ou mais de idade com indicação da média de anos de estudo e distribuição percentual, por grupos de anos de estudo, com indicação do coeficiente de variação, segundo as Grandes Regiões- 2015.	135

Lista de Quadros

Quadro 01 -	Pontos principais do neoliberalismo e da Terceira Via – semelhanças e diferenças	96
Quadro 2 -	Número Total de Docentes em Exercício, por Regime de Trabalho, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2016	115
Quadro 3 -	Relação Matrículas dos Cursos de Graduação Presenciais/Função Docente em Exercício, por Categoria Administrativa das IES – 2016.	116
Quadro 4 -	Demonstrativo dos índices e metas da educação básica no período de 2005 a 2017.	120
Quadro 5 -	Demonstrativo das Propostas do Seminário Nacional de EJA – Natal-RN e do Programa Alfabetização Solidária para Educação de Jovens e Adultos – 1996.	161
Quadro 6 -	Demonstrativo de Decretos de definição dos objetivos do Programa Brasil Alfabetizado.	185
Quadro 7-	Demonstrativo das resoluções que traçam o perfil dos alfabetizadores do PBA de 2007 a 2013.	187
Quadro 8 -	Demonstrativo dos tipos e valores das bolsas do Programa Brasil Alfabetizado.	189
Quadro 9 -	Demonstrativo do número de idosos alfabetizando com 60 anos ou mais, por ciclo do PBA, no período de 2008 a 2016.	193
Quadro 10 -	Demonstrativo dos Dados Gerais de Adesão ao PBA (ciclos 2008-2013)	195

Lista de Gráficos

Gráfico 1 -	Demonstrativo da pirâmide populacional em 2010 e 2060	25
Gráfico 2 -	Distribuição das pesquisas sobre envelhecimento por área de conhecimento, no ano de 2016.	28
Gráfico 3 -	Distribuição das teses e dissertações a partir dos descritores envelhecimento, Terceira Idade e Idoso no banco de dados da Capes, no período de 2010 a 2016.	31
Gráfico 4 -	Demonstrativo da Distribuição das teses e dissertações do catálogo da Capes por descritores idoso, envelhecimento, Terceira Idade e Programa de Pós-graduação em Educação, no período de 2014 a 2016.	32
Gráfico 5 -	Distribuição das Teses e Dissertações sobre envelhecimento, no período de 2012 a 2017, por programa de pós-graduação.	34
Gráfico 6 -	Demonstrativo em percentual da População Economicamente ativa – taxa interanual por faixa etária.	54
Gráfico 7 -	Demonstrativo do percentual de pessoas ocupadas com idade de 60 anos a mais, por ramo de atividade na ocupação no ano de 2015.	56
Gráfico 8 -	Demonstrativo da proporção de pessoas de 16 anos ou mais ocupadas em trabalhos informais, segundo os grupos de idade- Brasil- 2004/2013.	57
Gráfico 9 -	Demonstrativo em percentual da taxa de desemprego brasileira no período de 2003 a 2016.	59
Gráfico 10 -	Quantidade e percentual de benefícios emitidos por idade (60 e mais) e sexo- posição em setembro de 2017	61
Gráfico 11 -	Demonstrativo da Quantidade de Benefícios Ativos, por espécie e sexo – Brasil.	61
Gráfico 12 -	Demonstrativo da Cobertura Social entre os Idosos por Unidade da Federação-2013 (inclusive Área Rural da Região Norte)	77

Gráfico 13 -	Demonstrativo em percentual da distribuição dos tipos de violação contra o idoso no Brasil, 2014/2015.	78
Gráfico 14 -	Demonstrativo da distribuição da violência contra o idoso no Brasil segundo autor da Violência (Brasil, 2014)	79
Gráfico 15 -	Demonstrativo das Privatizações no Brasil –participação Setorial (1991-2005)	86
Gráfico 16 -	Demonstrativo da proporção de matrículas em cursos de graduação presenciais por dependência administrativa (2010 e 2014)	109
Gráfico 17 -	Demonstrativo do gasto público com Educação (em % do PIB).	118
Gráfico 18 -	Evolução do número de matrículas, por nível de ensino- Brasil (1970-2007)	119
Gráfico 19-	Demonstrativo da Taxa de frequência à escola- População de 06 a 14 anos 2001-2012.	120
Gráfico 20 –	Demonstrativo da ampliação das unidades da Rede Federal por etapas históricas.	121
Gráfico 21-	Demonstrativo da Taxa de analfabetismo, por grupos de idade – Brasil 2004/2014.	134
Gráfico 22-	Demonstrativo da proporção de Municípios com Conselho Municipal de Direitos do Idoso, segunda as grandes regiões-2009/2014.	141
Gráfico 23 -	Distribuição das pessoas 15 anos ou mais de idade que frequentam curso de educação de jovens e adultos, por modalidade do curso- Brasil-2007.	157
Gráfico 24 -	Demonstrativo do percentual de pessoas que frequentavam curso de educação e Jovens e Adultos, na população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo o sexo – Brasil – 2007.	163
Gráfico 25 -	Distribuição de Recursos Federais para alfabetização de jovens e adultos por ano e tipo de entidade.	166

Gráfico 26 -	Demonstrativo da distribuição dos projetos voltados para o envelhecimento nos editais Proext 2009-2013	181
Gráfico 27 -	Demonstrativo dos recursos investidos no âmbito do PBA por ano: valor de apoio e pagamento de bolsas (em milhões), 2005 a 2013.	191
Gráfico 28-	Demonstrativo do percentual da taxa de analfabetismo entre os anos de 2011 a 2015.	194
Gráfico 29 -	Distribuição da divisão da oferta do PBA por ciclo e entidades, no período de 2008 a 2016.	198
Gráfico 30 -	Demonstrativo da distribuição das matrículas no PBA por sexo, de 2008 a 2016.	201
Gráfico 31 -	Demonstrativo da distribuição dos alfabetizandos por local de moradia de 2008 a 2015.	203
Gráfico 32 -	Demonstrativo da distribuição dos alfabetizandos por relação previdenciária e/ou trabalhista de 2008 a 2015.	204
Gráfico 33 -	Demonstrativo da distribuição das matrículas por alfabetização e inserção na EJA, por região, de 2008 a 2016.	205
Gráfico 34-	Demonstrativo da distribuição da evasão no PBA de pessoas acima de 60 anos, por região de 2008 a 2016	206

Lista de Figuras

Figura 1 - Demonstrativo da distribuição das taxas de 200
analfabetismo por região brasileira.

Resumo

A presente tese objetivou compreender a inserção do trabalhador envelhecido na política educacional de enfrentamento ao analfabetismo por meio das ações e resultados do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), no período de 2003 a 2016, implementado pela SECAD/SECADI. Partimos do pressuposto que majoritariamente os trabalhadores envelhecidos continuam sem acesso à Educação, sendo esta uma mediação importante para emancipação política. Os trabalhadores envelhecidos sem acesso à educação não conseguem sequer atingir a emancipação política, que leva a pouca pressão popular pela garantia de direitos e sua efetivação na ordem capitalista. Além disso, defendemos a tese do mito da inclusão educacional dos trabalhadores envelhecidos, tendo em vista que partimos do pressuposto de que a inclusão propagada pelo Ministério da Educação, e em específico pela SECADI por meio do Programa Brasil Alfabetizado, não tem atendido esse público em suas necessidades educacionais. Para alcançarmos os objetivos propostos, realizamos pesquisas bibliográficas e documentais, chegando ao resultado de que apesar do discurso da inclusão educacional do PBA, propício a lógica vigente de difundir um Estado comprometido com todos os cidadãos, apreendemos que as ações não atingiram os objetivos estabelecidos em termos de acesso, permanência e continuidade nos estudos, bem como na qualidade do ensino desejada. As condições do processo de ensino e aprendizagem reforçam a lógica de uma política residual para a classe trabalhadora realizada por voluntários, em espaços adaptados para o ensino e com bolsas com valores ínfimos. Os altos índices de evasão e não alfabetização dos trabalhadores envelhecidos no PBA expressam o mito da inclusão educacional.

Palavras-chaves: Educação; Envelhecimento; Analfabetismos; Educação de Jovens e Adultos; Programa Brasil Alfabetizado.

Abstract

The aim of this thesis was to understand the insertion of the aged worker into the educational policy of coping with illiteracy through the actions and results of the Brazilian Literate Program (PBA) in the period from 2003 to 2016 implemented by SECAD / SECADI. We start from the assumption that, still lack access to education, and this is an important mediation for political emancipation. Aged workers without access to education can not even attain political emancipation, which leads to little popular pressure for guaranteeing rights and their enforcement in the capitalist order. In addition, we defend the thesis of the myth of the educational inclusion of the aged workers, considering that the inclusion propagated by the Ministry of Education and specifically by SECADI through the Brazil Literacy Program, has not served this audience in their educational needs. In order to reach the proposed objectives, we carried out bibliographical and documentary research, reaching the result that despite the discourse of PBA's educational inclusion, propitiating the current logic of spreading a State committed to all citizens, we learn that the actions did not reach the objectives established in terms of access, permanence and continuity in the studies, as well as in the quality of the desired education. The conditions of the teaching and learning process reinforce the logic of a residual policy for the working class carried out by volunteers in spaces adapted for teaching and with bags with small values. The high rates of dropout and non-literacy of aging workers in the PBA express the myth of educational inclusion.

Keywords: Education, Aging, literacy, Youth and Adult Education, Brazil Literacy Program

SUMÁRIO

1- Introdução.....	23
2- SEÇÃO I – Trabalho, Questão Social e Envelhecimento do Trabalhador Brasileiro na ordem do capital.....	47
2.1-A centralidade do Trabalho e Envelhecimento do Trabalhador no Capitalismo contemporâneo.....	47
2.2- Para além do debate sobre o envelhecimento biológico e da transição demográfica: desconstruindo conceitos	67
3 - Seção II - A Política de Educação no Brasil no período de 2003 a 2016 e sua interface com o Envelhecimento	81
3.1 – A Política de Educação no Brasil nos governos Lula e Dilma: entre continuísmo e avanços a era FHC.....	81
3.1.1-O governo FHC e a política de Educação.....	81
3.1.2-Os Governos Lula e Dilma e a política de Educação.....	98
3.2-Educação e o trabalhador Envelhecido.....	124
4- Seção III - Inclusão Educacional e o Programa Brasil Alfabetizado: um estudo relacionado ao Envelhecimento.....	145
4.1- Legislações e os fundamentos das políticas de Inclusão Educacional.....	145
4.2- A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA): o envelhecimento em questão.....	153
4.2.1- As políticas de enfrentamento ao analfabetismo no Brasil no período de 2003 a 2016.....	167
4.2.2 - A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).....	185
4.2.2.1- O Programa Brasil Alfabetizado (PBA).....	185
5-Considerações Finais.....	212
6-Referências Bibliográficas.....	216
Anexos.....	261

1- INTRODUÇÃO

A presente tese tem como tema a Política de Educação e sua interface com o envelhecimento durante o período de 2003 a 2016.

A escolha do tema não foi aleatória, pois meus estudos sobre o envelhecimento se iniciaram durante o meu estágio em Serviço Social no Grupo de Idosos do Serviço Social do Comércio de Nova Iguaçu, trabalhando a promoção da saúde e a qualidade de vida. Ainda enquanto estagiária no Hospital de Trauma-ortopedia (HTO), pude identificar que as pessoas com idade superior a 60 anos permaneciam hospitalizadas por abandono familiar e falta de recursos/suporte do Estado no sentido de serem cuidadas em seu lar.

Posteriormente, graduada em Serviço Social, trabalhei em diferentes espaços sócio ocupacionais, como: Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro (CBMERJ)¹, Policlínica Manoel Guilherme da Silveira Filho (PMGSF), Faculdade Santa Luzia², Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro(UFRRJ)³. Nestes espaços, continuei desenvolvendo projetos, programas e estudos sobre envelhecimento.

A título de exemplo, na Policlínica Manoel Guilherme da Silveira Filho (PMGSF) realizei minhas atividades profissionais, prioritariamente, com a pessoa idosa que era atendida na unidade de saúde. Dentre as atividades realizadas destaca-se: salas de espera na geriatria, coordenação do grupo de convivência da terceira idade, palestras educativas em instituições educacionais e de saúde da Área Programática 5.1, que abrangia os bairros da região de Sulacap a Bangu, elaboração de projetos, etc.

A escolha da interface entre Educação e envelhecimento surgiu a partir da inserção enquanto uma das coordenadoras do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Envelhecimento - NEPE, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), onde Foi identificada, por meio de pesquisas, a falta de conhecimento e acesso dos idosos às políticas públicas, desconhecimento destes da

¹No CBMERJ realizávamos orientação social aos militares da reserva e reformados e seus respectivos familiares, além de termos criado o evento de comemoração ao dia do idoso, com temáticas referentes ao cotidiano de vida dos mesmos, como: violência contra o idoso; direitos sociais dos idosos, etc.,

²Realizamos orientações de monografias, palestras sobre o envelhecimento, supervisão acadêmica de estagiários de Serviço Social, etc.

³Na UFRRJ ocorreu a aprovação dos seguintes projetos sob minha coordenação: "Educação e Envelhecimento: temas para estudo e debate" e "Socializando Direitos e estimulando o Controle Democrático das Políticas Públicas para os idosos" aprovados pela Pró-reitoria de Extensão da UFRRJ, com bolsista de extensão e "Controle Social das Políticas públicas para o Idoso na Baixada Fluminense: em foco Seropédica, Itaguaí e Paracambi", aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio de Janeiro (FAPERJ), com uma bolsista de iniciação científica.

existência de espaços de controle social, dentre eles, os conselhos e conferências, além de um elevado índice de analfabetismo, etc.

Como respostas às demandas supracitadas, foram realizadas ações de extensão tais como: cursos de capacitação para os profissionais que lidam com o público idoso, I Fórum de Políticas Públicas: em foco o envelhecimento, Seminário “Envelhecimento: em foco perfil, serviços e a política de Educação em Teófilo Otoni”, dentre outras ações. Duas ações me despertaram o interesse pela temática da interface da Educação com o Envelhecimento, que foram as seguintes: o Fórum de Políticas Públicas para o Envelhecimento e o Seminário “Envelhecimento: em foco perfil, serviços e a política de educação em Teófilo Otoni”.

A partir das demandas apresentadas pela população envelhecida no Fórum de Políticas Públicas, no âmbito da Educação, o NEPE organizou, em agosto de 2014, o seminário intitulado “Envelhecimento: em foco perfil, serviços e a política de Educação em Teófilo Otoni”.

No referido seminário foi realizada uma oficina sobre os direitos dos idosos na Educação, sendo levantadas propostas para melhoria do acesso e permanência dos idosos no ensino formal, a saber: 1) capacitar os coordenadores dos grupos de idosos e profissionais que lidam com a Educação de jovens e adultos (EJA) sobre a questão do envelhecimento; 2) horário alternativo das aulas da EJA, de modo a atender às peculiaridades do processo de envelhecimento; 3) melhorar a assistência à saúde do idoso, pois a falta de acesso à consulta com oftalmologista e acesso a próteses (auditiva e oftalmológica) têm dificultado a inserção dos mesmos na escola; 4) realizar a propaganda e divulgação da oferta da Educação de Jovens e Adultos no município de Teófilo Otoni e 5) estruturar de uma forma mais organizada o atendimento aos idosos que manifestarem interesse em retornar/iniciar os estudos.

Estas ações de extensão frutificaram e o NEPE passou a assessorar a Secretaria Municipal de Educação de Teófilo Otoni no processo de reorganização da EJA, na perspectiva do Envelhecimento.

Entendendo a necessidade de aprofundamento teórico para continuar realizando minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão com qualidade, pois estava há anos distante enquanto discente dos bancos acadêmicos, resolvi realizar o doutorado na área de Educação, no sentido de ampliar minha formação inicial, sempre focada no Serviço Social, adentrando uma seara nunca antes estudada em profundidade.

O tema desta pesquisa é de suma importância e desafiador, devido à existência de inúmeros determinantes, dentre eles o fato de o envelhecimento populacional ser uma realidade brasileira e como tal necessita de respostas mais qualificadas por

parte do poder público, inclusive no campo educacional.

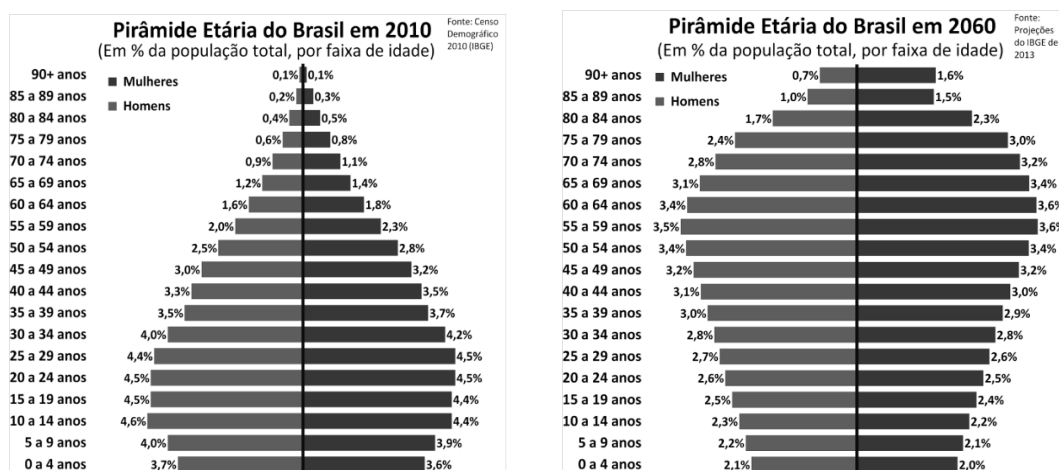
O envelhecimento populacional é um dado recente, pois até a década de 1970, a população brasileira era eminentemente jovem.

De acordo com Carvalho e Garcia (2003, p. 02),

[...]pode-se afirmar que até os anos 60, a população brasileira apresentou-se como quase-estável, com distribuição etária praticamente constante. Era uma população jovem, em torno de 52% de pessoas com idade abaixo de 20 anos e menos de 3% acima dos 65 anos.

Oliveira, Albuquerque e Lins (2004, p 62) demarcam que “[...] em 2000, eram 1,8 milhão de pessoas com 80 anos ou mais de idade e, em 2050, poderão ser 13,7 milhões de pessoas na mesma faixa etária”.

Gráfico 1- Demonstrativo da pirâmide populacional em 2010 e 2060



Fonte: Censo Demográfico de 2010 e projeção o IBGE 2013.

A alteração da pirâmide populacional brasileira se deve a diversos determinantes, dentre eles, o declínio da mortalidade e da fecundidade, a melhora nos atendimentos na saúde pública, descoberta dos antibióticos, políticas de vacinação em massa, queda da mortalidade infantil (graças à ampliação de redes de abastecimento de água e esgoto e melhora no atendimento pré-natal e pós-parto); desenvolvimento tecnológico, por meio de equipamentos de diagnóstico, etc. (VERAS, 1994; CARVALHO; GARCIA, 2003; MINAYO, 2000).

Pelos dados apresentados, o Brasil se tornou um “[...] país jovem de cabelos brancos”, pois de 1980 ao findar o século 20, houve um aumento, em termos absolutos, de sete milhões de pessoas com 60anos ou mais e chegaremos em 2025,

com 15,1% de idosos (as) se comparado ao percentual da população brasileira. (VERAS, 1994; HADDAD, 2001).

O contexto brasileiro atual registra um grande contingente de pessoas idosas que “[...] apresenta-se como uma questão social de grande relevância e precisa entrar na pauta das discussões das políticas públicas brasileiras”. (OLIVEIRA,2005, p.02).

Pereira (2007) acrescenta que, frente a este significativo aumento demográfico, chamado de visível fenômeno social:

[...] torna-se imperioso, no âmbito das universidades, a análise de seus determinantes, consequências, oportunidades e riscos, bem como a revisão de conceitos, critérios e objetivos capazes de subsidiar planejamentos e definições de políticas mais condizentes com a sua realidade.

Só assim se poderá falar de uma comunidade acadêmica atualizada como seu tempo e atenta ao compromisso com os direitos sociais que, no século XX, constituíram as principais conquistas democráticas e as referências mestras da política social. (PEREIRA, 2007, p.241).

Contudo, o envelhecimento populacional só foi reconhecido pelo poder público e Universidades a partir da década de 1980, quando houve a alteração na estrutura da pirâmide etária, com o aumento significativo da população com idade igual ou superior a 60⁴ anos e devido à pressão social advinda das lutas que congregaram reivindicações⁵ em relação ao processo de envelhecimento, transformando-as em demanda política, introduzindo o envelhecimento no campo das disputas e das prioridades políticas. (TEIXEIRA, 2008).

Além disso, são os poucos estudos sistematizados sobre educação e envelhecimento.

Oliveira *et al* (2016, p. 16) sinalizam que “[...] a presença do idoso na educação formal no Brasil ainda carece de estudos e investigações. Não há uma literatura publicada consistente e variada que respalde uma visão mais ampla sobre tal questão”. Esta fala ratifica a importância de debruçarmos sobre o estudo do tema desta tese.

A título de ilustração, no censo de 2016 realizado pelo Diretório de Pesquisa do CNPq foram registradas 147.392 linhas de pesquisa, no âmbito universitário assim distribuídas:

[...] 18% nas Ciências Humanas, 16% nas Engenharias e nas Ciências da Computação, 15% nas Ciências da Saúde, 12 % nas Biológicas, 12% nas Agrárias, 11% nas Ciências Exatas, 11% nas Sociais Aplicadas e 5% em Linguística, Letras e Artes.

⁴ Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS considera-se idoso, nos países desenvolvidos, aquele indivíduo com mais de 65 anos ou mais em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, os maiores de 60anos.

⁵ Um exemplo cabal da pressão política dos idosos na ampliação e garantia dos seus direitos foi o movimento de aposentados e pensionistas, que redundou no aumento de 147% no valor dos benefícios previdenciários. Para melhor compreensão, ver ALVARENGA (2006).

Individualmente, as áreas de Educação, Medicina, e Agronomia são as três maiores em número de linhas de pesquisa (CNPQ, 2016, p. 01).

A tabela abaixo ilustra esta distribuição.

Tabela 1 - Distribuição do número de linhas de pesquisa, de pesquisadores e de grupos, segundo a grande área predominante nas atividades do grupo, 2014

Grande área do conhecimento	Linhas de Pesquisa	Pesquisadores ^{1/}	Grupos de Pesquisa	Relações		
	(L)	(P)	(G)	(L)/(G)	(P)/(L)	(P)/(G)
C. Exatas e da Terra	16552	26901	3494	4,7	1,6	7,7
Ciências Agrárias	16763	33524	3292	5,1	2,0	10,2
Ciências Biológicas	17086	31462	3650	4,7	1,8	8,6
Ciências Humanas	23885	63296	7408	3,2	2,7	8,5
Ciências da Saúde	21196	47069	5609	3,8	2,2	8,4
Engs. e Computação	21919	37008	4676	4,7	1,7	7,9
Ling., Letras e Artes	6960	18131	2454	2,8	2,6	7,4
Soc. Aplicadas	14793	36600	4841	3,1	2,5	7,6
Total	139154	293991	35424	3,9	2,1	8,3

Nota:1/ Há múltipla contagem no número de pesquisadores, tendo em vista que um pesquisador que participa de n grupos na mesma grande área do conhecimento foi contado n vezes. Não há dupla contagem no nº de grupos nem de linhas.

Fonte: Censo atual do diretório de pesquisa do CNPq, 2016.

Em busca realizada no diretório de pesquisa do CNPq, a partir dos descritores envelhecimento, idoso e terceira idade identificamos que em todo o Brasil, em 2016, tínhamos 68 grupos de estudos sobre a temática do envelhecimento. Dos 139.154 grupos de pesquisa, a temática do envelhecimento ainda não é prioritária, pois representa 0,041% dos enfoques das pesquisas. Além disso, quando há o estudo, este em sua grande maioria é vinculado à área de saúde, ou seja, apesar da área Educação apresentar uma quantidade maior de linhas de pesquisa, as pesquisas sobre o envelhecimento, na referida área, ainda são raras.

Identificamos cinco (5) áreas de concentração⁶ das pesquisas sobre o envelhecimento, que foram: Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Humanas, conforme gráfico abaixo.

⁶Para ter acesso às áreas de conhecimento definidas pelo CNPq, ver: www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf

Gráfico 2 - Distribuição das pesquisas sobre envelhecimento por área de conhecimento, no ano de 2016



Fonte: Diretório de Pesquisa do CnPq- Gráfico elaborado pela autora.

Das doze (12) linhas de pesquisa da área de Ciências Humanas, apenas duas eram voltadas para Educação, organizadas na tabela abaixo.

Tabela 2 - Linhas de Pesquisa sobre envelhecimento, na área de conhecimento Ciências Humanas/Educação, no ano de 2016.

Linha de Pesquisa	Objetivos	Universidade
Desenvolvimento, Aprendizagem e Envelhecimento Humano	Análise dos processos de desenvolvimento humano considerando-se as diferentes fases do desenvolvimento: infância, idade escolar, adolescência, idade adulta e o envelhecimento. Análise das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, análise dos processos escolares de quadros específicos de deficiências e do desempenho escolar de pessoas com deficiência em processos educacionais inclusivos, o deficiente que envelhece e o cotidiano acadêmico, profissional e social.	UNESP
Olhares Discursivos acerca do envelhecimento no Brasil	Analisar as interfaces educacionais sobre o envelhecimento humano no Brasil e América Latina com a complexidade associada às perspectivas de qualidade de vida da pessoa idosa	UNIOESTE

Fonte: Diretório de Pesquisa do CnPq (2016) - Gráfico elaborado pela autora.

De acordo com Bezerra, Almeida e Nóbrega-Therrien (2012), o aumento de produções e pesquisas no Brasil, sobretudo a partir de 2003, pode ser explicado pelos seguintes determinantes: aumento demográfico de pessoas com 60 anos ou mais, aprovação do Estatuto do Idoso e a criação de faculdades e cursos de pós-graduação em Geriatria e Gerontologia.

Cabe acrescentar, que o aumento populacional de pessoas com mais de 60 anos determina alterações nos procedimentos, estudos e fluxos de atendimento a população envelhecida no âmbito da saúde, seja pela mudança epidemiológica⁷ ocasionada (aumento de doenças cardiovasculares, doenças do aparelho respiratório, etc.) e /ou pelo elevado custo da atenção à saúde do idoso para os serviços de saúde⁸ (maior índice de internações e de acidentes e aumento nos dias de internação).

Cabe uma ressalva para o aumento da senilidade psíquica dos trabalhadores envelhecidos seja por conta da depressão, ansiedade e quadros demenciais associados à deterioração neurológica dos mesmos. De acordo com a Associação Brasileira Parkinson (2013, p.) as principais doenças que afetam os idosos brasileiros são as seguintes: “hipertensão (55%), colesterol alto (20,3%), diabetes (19,6%), artrite e reumatismo (19,1%), dificuldade de dormir (16,4%), AVC (6,9%), depressão (6,9%), mal de Parkinson (1%), mal de Alzheimer (5%), etc.”

Se tomarmos como base a distribuição percentual referente as doenças supramencionadas, podemos dizer que 29,3% da população idosa possui algum transtorno na saúde mental, o que demonstra a necessidade de mais estudos sobre a temática.

Não podemos deixar de ressaltar que os estudos no âmbito da saúde contribuíram para a concepção de envelhecimento saudável, por meio de uma perspectiva individual, onde a saúde deixa de possuir determinantes econômicos e sociais e passa ser entendida pela aquisição de hábitos saudáveis de vida, contrariando a definição de saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS) e a descrita na Lei 8.080, que estabelece o Sistema Único de Saúde.

Art. 3º Os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do País, tendo a saúde como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos

⁷De acordo com a síntese de indicadores sociais de 2016, “[...] a mortalidade dos idosos, ao analisar a proporção dos óbitos por grupos de causas definidas, estava mais concentrada nas doenças do aparelho circulatório (36,3%), seguida pelas neoplasias (18,6%) e doenças do aparelho respiratório (15,5%)” (IBGE, 2016, p.24).

⁸De acordo com a síntese de Indicadores sociais de 2016, em pesquisa realizada identificou que as pessoas com 60 anos ou mais de idade procuram atendimento médico e se internaram em hospitais por 24 horas ou mais, numa proporção de 25,0% e 10,2%, respectivamente, ambos mais elevados do que para as demais faixas etárias (IBGE, 2016, p. 52).

bens e serviços essenciais. (Redação dada pela Lei nº 12.864, de 2013) (BRASIL,1990, p. 01).

Na contemporaneidade, o envelhecimento vem sendo estudado, prioritariamente, por meio de dados demográficos e epidemiológicos e por enfoques que compartimentalizam o envelhecimento a partir de situações da vida cotidiana, como lazer, qualidade de vida, etc., desvinculadas de análises totalizantes da vida social.

Segundo Paiva (2012, p. 32),

[...] esse recurso à centralidade “de cada um” e à invisibilidade da luta de classes nas questões referentes à velhice tem sido legitimado pelo discurso ideológico de uma igualdade formal, constituindo a tônica do conteúdo ideopolítico do aparato legal direcionado ao segmento mais velho da população.

Entretanto, a perspectiva de análise aqui presente, pretende pensar o envelhecimento a partir da luta de classes, via apreensão das relações sociais de produção e reprodução capitalista, pautando-se no materialismo histórico-dialético, da tradição marxista.

Para Marx e Engels, no Manifesto Comunista,

A história de toda a sociedade até aqui é a história de lutas de classes. [Homem] livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo [Leibeigener], burgueses de corporação [Zunftbürger] e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora oculta ora aberta, uma luta que de cada vez acabou por uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou pelo declínio comum das classes em luta” (1998, p. 29).

Além disso, apreendemos o idoso enquanto um trabalhador envelhecido e o envelhecimento como uma expressão da questão social.

A questão social, segundo Iamamoto e Carvalho (1986), pode ser definida da seguinte forma:

A questão social não é senão expressão do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e seu ingresso no cenário da sociedade, exigindo seu reconhecimento enquanto classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão (IAMAMOTO; CARVALHO, 1986, p. 87).

Em um país com 1,6 milhão de domicílios particulares sem banheiro ou sanitário de uso exclusivo, 171 mil domicílios particulares rurais sem iluminação elétrica, 40% das crianças indígenas desnutridas, 93,8% dos idosos residindo em domicílios que não possuem rampas em seu entorno, apesar de cerca de 1/3 dos idosos (33,0%) declararem ter no mínimo alguma dificuldade permanente para

caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que utilizando prótese, bengala ou aparelho auxiliar, torna-se inviável supervalorizar os hábitos saudáveis para uma boa qualidade de vida, enquanto o acesso a bens e serviços é exclusivo de uma parcela diminuta da população (IBGE, 2016).

Entender o envelhecimento sob o prisma da questão social é apreendê-lo a partir do entendimento de que não há um único envelhecimento e que, grande parte da população envelhecida, possui condições materiais e subjetivas de existência precária. É refletir sobre as desigualdades sociais produzidas e reproduzidas pela e na sociedade capitalista, sob a perspectiva de classe.

Desta forma, apreenderemos o envelhecimento não a partir do seu aspecto cronológico e/ou demográfico puro e simples, mas formado por sujeitos trabalhadores que se posicionam politicamente, a partir de uma perspectiva de classe, para atendimento de suas necessidades, datadas historicamente. Coadunamos com o pensamento de Beauvoir (1990, p. 17) para o qual “[...]tanto ao longo da história como hoje em dia, a luta de classes determina a maneira pela qual um homem é surpreendido pela velhice”.

No levantamento de dados no catálogo⁹ de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes), ratificamos a relevância do estudo proposto por esta tese, pois identificamos poucos estudos na área da Educação que versassem sobre o envelhecimento¹⁰, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 3- Distribuição das teses e dissertações a partir dos descritores envelhecimento, Terceira Idade e Idoso no banco de dados da Capes, no período de 2010 a 2016.



Fonte: Catálogo da CAPES, 2017 (Gráfico elaborado pela autora).

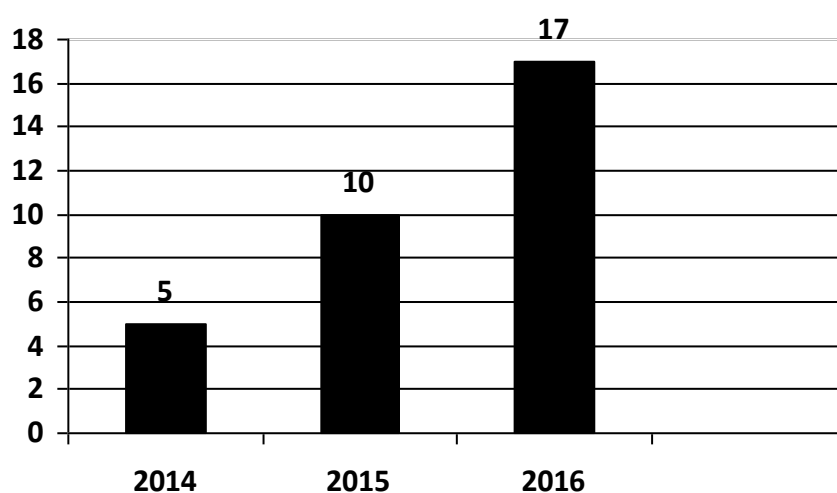
Entretanto, quando fizemos o refinamento da busca por envelhecimento,

⁹O referido catálogo disponibiliza a pesquisa por autor, título, instituição, nível e ano de defesa do trabalho, resumo, palavras-chave, linha de pesquisa, área de conhecimento e programa das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país.

¹⁰Utilizamos os seguintes conceitos para categorizar o envelhecimento e realizar a busca na plataforma: idoso, terceira idade e envelhecimento.

Terceira Idade, Idoso e Programa de Educação chegamos a seguinte constatação.

Gráfico 4- Demonstrativo da Distribuição das teses e dissertações do catálogo da Capes por descritores idoso, envelhecimento, Terceira Idade e Programa de Pós-graduação em Educação, no período de 2014 a 2016¹¹



Fonte: Catálogo de teses da CAPES, 2018 (Gráfico elaborado pela autora)

Para realizarmos a leitura das produções encontradas na pesquisa no catálogo de teses da Capes fizemos um recorte pela proximidade com o objeto de estudo desta tese, ou seja, política de educação voltada para o envelhecimento. Realizamos a leitura das produções abaixo destacadas, buscando identificar as concepções de envelhecimento e educação, a partir do referencial teórico escolhido pelos autores.

¹¹Delimitamos o período de 2014 a 2016, pois foi quando a plataforma Sucupira foi criada, de modo a termos acesso ao conteúdo das produções.

Tabela 3: Produções do banco de teses da Capes e sua proximidade com o objeto de tese

Ano	Produções
2014	01.COSTA, ADRIANA ZAKIA. Idosos na EJA: contribuições a partir do periódico Psicologia: reflexão e crítica (de 2000 a 2012) ' 28/02/2014 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar.
2015	02.SOUZA, ANDREIA LUCIANE SOL. É tudo no dedão! - Constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização ' 10/07/2015 92 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG
	03.PASQUINI, GISELE. O QUE OS OLHOS NÃO VEEM: OS ANALFABETOS DAS INSTITUIÇÕES DE LONGA PERMANÊNCIA PARA IDOSOS ' 17/03/2015 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM
	04.CONZATTI, FERNANDA DE BRITO KULMANN. Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de educação de jovens e adultos ' 18/12/2015 140 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca central da PUC RS
2016	05.SCORTEGAGNA, PAOLA ANDRESSA. EMANCIPAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO: AÇÕES EDUCACIONAIS PARA O IDOSO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS PARANAENSES. 11/03/2016 275 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus Uvaranas.
	06.CARVALHO, ANA ELISABETH SOUZA DA ROCHA. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL EM IDOSOS LONGEVOS ' 12/12/2016 126 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Central da UFPE

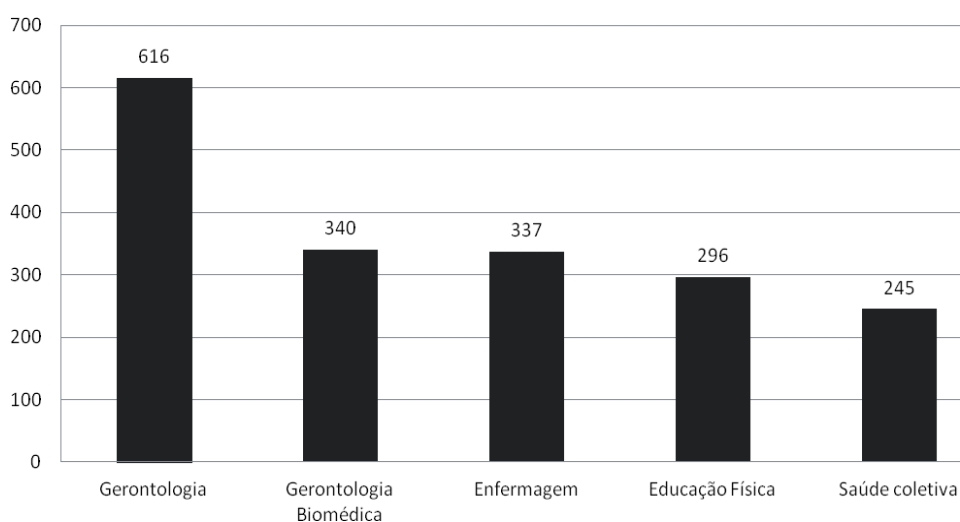
Fonte: Banco de teses da CAPES (Tabela elaborada pela autora).

Na leitura da produção verificamos que a concepção biológica do envelhecimento se fez presente nas análises, podendo ser exemplificada pela citação abaixo:

[...] o envelhecimento é um processo heterogêneo, marcado por perdas e ganhos, sendo que algumas funções cognitivas tendem a declinar e outras a se manter e a se aprimorar com o passar do tempo, principalmente aquelas que estão vinculadas a estímulos culturais. (COSTA, 2014, p. 05).

Cabe salientar que na área das ciências da saúde há a prevalência dos estudos sobre o envelhecimento, que pode ser comprovada pela quantidade de produções na pós-graduação, de acordo com o banco de teses da Capes, o que justifica a recorrência de interpretações do envelhecimento na perspectiva biológica.

Gráfico 05 - Distribuição das Teses e Dissertações sobre envelhecimento, no período de 2012 a 2017, por programa de pós-graduação



Fonte: Banco de dados da Capes, 2017 (tabela criada pela autora).

De acordo com o estudo de Brito, Mesquita, Freitas e Lima (2013) dentre os determinantes para o aumento de produções na área de saúde pública voltados para o envelhecimento podem ser elencados: maior carga de doenças nos idosos, o uso mais frequente dos serviços públicos, tempo de internação maior do que dos jovens, incapacidades, etc. Acrescentam as mudanças na comunidade, na família e no contexto dos serviços de saúde. (2013, p. 163)

Nota-se que o envelhecimento populacional é um fenômeno mundial que provoca grandes desafios à Saúde Pública, tendo em vista a dificuldade de adequação dos serviços a essa nova demanda, tanto quanto à disponibilidade de estrutura física e tecnologias específicas,

quanto à escassez de profissionais capacitados a trabalhar com idosos, assim como devido ao universo fisiopatológico e psicossocial singular que esse público representa. Configura-se como desafio à medida que implica em mudanças na comunidade, na família e no contexto dos serviços de saúde. (BRITO MESQUITA; FREITAS; LIMA, 2013, p.163).

Outro ponto a destacar é a preocupação com envelhecimento ativo, logo novas áreas do saber foram desenvolvidas e valorizadas no atendimento às demandas dos idosos, como: educação física, nutrição, fisioterapia, etc.

As políticas e programas voltados para o envelhecimento vão reforçar a necessidade de estímulo a atividades de promoção de saúde, numa perspectiva individual, pautando-se no critério que só há envelhecimento saudável, se a pessoa com 60 anos ou mais venha a ter uma alimentação saudável, que realize atividades físicas regulares, etc. É a concepção de que a velhice bem-sucedida depende de hábitos saudáveis de vida, descolada de uma análise mais aprofundada da realidade.

Já, as produções 04 e 05 convergiram com a nossa compreensão, refletindo sobre o envelhecimento sob o marco do capitalismo e pelo recorte de classe social.

Outro ponto que as produções supracitadas contribuíram foi para a concepção de educação e sua interface com as categorias alienação e emancipação, a partir dos autores: Furter (1976), Gadotti (1984, 2012), Konder (2009), Marx (2006, 2009, 2011), Mézaros (2006, 2008), Oliveira (1998, 1999) e Tonet (2012, 2013).

A sociedade capitalista é marcada por contrastes sociais, educacionais, econômicos e políticos. A reprodução desta sociabilidade e da ideologia dominante marca a classe dominada, o que repercute na alienação, reflete na marginalização e na vulnerabilidade do sujeito. Emanam a necessidade de emancipar o sujeito, para que tenha consciência da sociedade em que está inserido e dos movimentos que possibilitam a transformação. No modelo social vigente, pode-se atingir a emancipação política, por meio de uma ação formativa com princípios emancipatórios. A educação possibilita a problematização da realidade e a instrumentalização a partir do conhecimento. (SCORTEGAGNA, 2016, p. 05).

A política educacional sob o marco do capitalismo está atrelada aos interesses do capital, se encerrando enquanto prática corretiva e reformista– “Sem a superação da exploração do trabalho pelo capital, nada se transformará. Tudo se reproduzirá e as políticas inclusivas não perderão seu caráter sempre paliativo” (SANFELICE, 2006, p.39).

O autor anteriormente citado, com base em Mézaros (2005), nos faz refletir sobre a necessidade de se pensar a educação numa perspectiva de transformação

social, ultrapassando os aspectos formais ou legais.

Como Mészáros (2005) enfatiza a educação institucionalizada fornece a força de trabalho capacitada para expansão do sistema capitalista, bem como, gera e fortalece valores que legitimam os interesses dominantes, reforçando que não há nenhuma alternativa a ordem vigente, uma “ordem natural” supostamente inalterável, contribuindo para a reprodução das relações existentes.

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 47).

O autor sinaliza que a educação serve a interesses de classe, mas, a mesma pode possuir direcionamentos político e social diferenciados, na perspectiva da transformação social. Para o autor é imprescindível pensar uma educação para além do capital – “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Nesta tese, ratificando a linha de pensamento anterior, tomaremos como base as reflexões de Mészáros (2005; 2006), Gadotti (2006), Scortegagna (2010; 2016; 2017), Teixeira (2008; 2017) e Marx (1985; 1996; 2009) para pensar a educação, buscando desvelar a possibilidade de uma educação na perspectiva emancipadora, do entendimento do envelhecimento como expressão da questão social e de sua relação com o trabalho produtivo na ordem do capital. Sendo assim, aprofundaremos as seguintes categorias: trabalho, envelhecimento e educação.

Sabendo que a teoria marxiana entende que as categorias emergem como “formas de ser, determinações de existência” (MARX, 2011, p. 59) e podem ser divididas em categorias complexas e simples.

As categorias mais complexas são aquelas que servem de esteio para a compreensão do desenvolvimento da história da humanidade, enquanto que as categorias mais simples têm caráter contingente e servem para explicar dado momento da história da humanidade (SANTOS NETO, 2011, p. 50).

Cabe salientar, que utilizaremos também como categoria reflexiva mais simples, o trabalhador envelhecido, para pensar a política de educação brasileira, pois partimos do pressuposto que ao longo de sua trajetória, este trabalhador não acessou a educação formal por conta de sua inserção no mercado de trabalho. Inserção esta,

precária, devido ao pouco ou nenhum estudo, estando inserido nas estatísticas como analfabeto ou analfabeto funcional.

Outro ponto a ser destacado é que este trabalhador quando perde sua força física e/ou intelectual, por conta do envelhecimento, não vende mais sua força de trabalho ao capital, sendo assim, deixa de produzir mais valia. Entretanto, o trabalhador envelhecido passa a desempenhar outras funções para o capital, dentre elas a reprodução da força de trabalho de seus filhos e netos e o consumo de mercadorias - há um processo de apropriação do envelhecimento pelo capital.

Este trabalhador envelhecido passa a compor um dos públicos que se destinam as políticas de educação, seja para aumentar o ranqueamento do Brasil em termos de acesso da população à educação, como no índice de desenvolvimento humano, que tem como principal eixo estruturante a educação, ou devido ser importante, no atual momento de crise do capital e do aumento demográfico da população envelhecida, viabilizar o acesso à educação, por conta das exigências do mercado, recolocando este trabalhador em funções, novamente precárias, ou seja, retornando ao processo de extração da mais valia.

Além disso, partimos do pressuposto que os programas / projetos de combate ao analfabetismo desenvolvidos pelo MEC e em específico o Programa Brasil Alfabetizado, não estão voltados para o envelhecimento, apesar de abarcar os trabalhadores envelhecidos. Ainda possuem como público os trabalhadores em idade produtiva, ou seja, jovens e adultos atendendo a lógica prioritária da sociabilidade capitalista. Os trabalhadores envelhecidos continuam sem acesso à Educação, porque não são o foco das necessidades de (re) produção do capital.

Na atualidade, houve uma “ampliação”/“diversificação” da classe trabalhadora, como o próprio Marx sinalizou com o desenvolvimento do capitalismo “a classe média crescerá em tamanho” e o “proletariado operário constituirá crescentemente uma proporção decrescente da população total” (Marx: 1980, apud Ruy, 2015, p. 02).

Esta classe média são os funcionários públicos, administradores, engenheiros, etc., que continuam pertencendo a classe trabalhadora, pois não possuem os meios de produção, apenas a sua força de trabalho. Entretanto, não são produtivos, pois, produtivo é o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital. Desta forma, os trabalhadores supracitados são trabalhadores improdutivos¹², mas o valor pago pela sua força de trabalho é superior ao do trabalhador braçal, pois na sociedade capitalista, com a divisão social do trabalho tem mais valor o trabalho

¹²Para aprofundamento das categorias trabalho produtivo e improdutivo, ver MARX, Karl. O Capital, livro 1, capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978, p. 70-80.

intelectual.

Estes trabalhadores - descritos por Marx como os que “mandam em nome do capital” - formam uma “classe média” cuja existência poderia funcionar como um colchão para atenuar o conflito de classes. Marx é bem explícito. Ele se refere ao “número constantemente crescente das classes médias que, situadas entre os trabalhadores de um lado e os capitalistas e proprietários de terra do outro”, exercem “uma pressão esmagadora sobre a classe trabalhadora, aumentando a segurança social e o poder da classe alta” (MARX,1980 apud RUY, 2015, p. 02).

Reconhece-se que hoje já existe um nicho de mercado vinculado à indústria farmacêutica¹³, de saúde e de turismo para a população envelhecida da classe média. Mas, o enfoque desta tese é o trabalhador envelhecido, que por ser idoso e pertencer à classe trabalhadora sem instrução e qualificação continua vivenciando em seu cotidiano de vida as desigualdades sociais, como o analfabetismo, a pobreza, a violência, etc., se configurando enquanto expressão da questão social.

Sendo assim, defendemos a tese de que, majoritariamente, os trabalhadores envelhecidos continuam sem acesso à Educação, sendo esta uma mediação importante para emancipação política. Os trabalhadores envelhecidos sem acesso à educação não conseguem sequer atingir a emancipação política, que leva a pouca pressão popular pela garantia de direitos e sua efetivação na ordem capitalista. Além disso, defendemos que o discurso da inclusão educacional dos idosos não se realiza efetivamente, tendo em vista que partimos do pressuposto de que a inclusão propagada pelo Ministério da Educação e, em específico pela SECADI, por meio do Programa Brasil Alfabetizado, não tem atendido esse público em suas necessidades educacionais.

Delimitamos o objeto de estudo desta tese, quando do meu ingresso, em março de 2015, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sendo encaminhada para receber orientação da professora Dra Lázara da Silva.

A professora Lázara acolheu o envelhecimento em sua agenda de discussões e estudos e juntas trilhamos este caminho novo, cheio de desafios e descobertas.

Tive a oportunidade de participar das orientações coletivas do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial, coordenado pela minha

¹³Neste caso, me refiro à área de cosméticos (produtos para retardarem o envelhecimento), tendo em vista que os medicamentos são de uso da classe trabalhadora envelhecida como um todo. Existe ainda uma carência de ações de promoção de saúde voltadas para o envelhecimento, acarretando no uso do terceiro setor da saúde, o curativo. Para maior aprofundamento ver: NUNES, André. O Envelhecimento Populacional e as despesas do Sistema Único de Saúde. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/Arq_21_Cap_13.pdf. Acesso em 16 de setembro de 2016.

orientadora, possibilitando repensar do meu objeto de estudo.

Identificamos que no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva foi criada uma secretaria específica para lidar com a questão da diversidade, abarcando também os idosos, no caso, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e no governo da presidente Dilma Rouseff a referida Secretaria foi transformada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A SECADI¹⁴ tem como objetivos

Contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais”. (BRASIL, 2015, p. 01).

Sendo assim, foi a referida Secretaria, dentro do Ministério da Educação (MEC), incumbida de estimular e contribuir para viabilização de políticas educacionais levando em consideração a diversidade dos cidadãos brasileiros.

Aceitamos o desafio de desvelar as dificuldades e possibilidades das políticas educacionais voltadas para o envelhecimento, a partir da análise das ações da SECAD/SECADI, no período de 2003 a 2016¹⁵, em específico da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, durante a gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva e transformada na Diretoria de Políticas para a Juventude, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos durante a gestão da presidenta Dilma Rouseff, de modo a contribuir para suprir a lacuna bibliográfica e fomentar o debate sobre o envelhecimento na área da educação, ainda tão incipiente.

Delimitamos o período em tela, por ser a primeira iniciativa governamental destinada a atender às demandas dos diferentes movimentos sociais organizados no que tange a garantia dos direitos dos negros, mulheres, população camponesa, etc., aglutinando essas reivindicações em uma Secretaria específica, no caso, a SECAD e, posteriormente, a SECADI.

¹⁴Nos primeiros dias do governo interino do presidente Temer houve a exoneração de todos os cargos de direção da SECADI, publicado em diário oficial da união, seção 2, Nº 104, quinta-feira, 2 de junho de 2016 e em 3 de Janeiro de 2019, o presidente Jair Bolsonaro extinguiu a SECADI.

PORTARIAS DE 1º- DE JUNHO DE 2016 da Nº 477 até a 489 exoneram da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão deste Ministério – SECADI-MEC, mantendo, apenas, a existência da Secretaria por meio da nomeação de uma secretária para a pasta. Esta ação traz impactos significativos para continuidade das ações anteriormente realizadas durante os governos Lula e Dilma. Devido à pressão das entidades representativas do segmento docente, de pesquisadores e movimentos sociais, ocorreu a reestruturação das diretorias, a partir da nomeação de servidores públicos e comissionados,

¹⁵Delimitamos 2003, por dar a início a gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva e 2016, quando se encerra, em 31 de agosto de 2016, a gestão da presidente Dilma Rouseff.

Não podemos deixar de demarcar a importância das respostas governamentais para os segmentos historicamente inviabilizados de terem acesso aos seus direitos, incluindo o da educação, por outro lado, precisamos analisar essas ações pelos prismas da contradição e da totalidade.

Sendo assim, apesar de atender algumas demandas destes movimentos sociais, contraditoriamente, contribui para retenção da efervescência dos mesmos, sendo uma estratégia de controle por parte do Estado. Além disso, “[...] sob o manto da universalidade das diferenças sem nenhuma mudança nos modelos políticos organizacionais vigentes” (PADILHA; CAIADO, 2010, p. 114.)

Como sinaliza Sanfelice (2006, p.37)

O Estado das sociedades capitalistas, por sua vez, quase sempre o promotor das políticas de inclusão, não perde o seu comprometimento com os interesses do capital. Costuma realizar políticas necessárias para que as tensões sociais não se tornem agudas a ponto de não serem controladas. Investe-se no assistencialismo e nas políticas compensatórias, sem caminhar absolutamente nada na distribuição das riquezas socialmente produzidas.

Outro determinante para realizarmos o referido recorte temporal foi à organização dos conselhos de direitos dos idosos em âmbito nacional. O Conselho Nacional dos Direitos dos Idosos foi criado em 2002, mas a partir do Decreto nº 5109, de 17 de junho de 2004, dispôs a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional do Idoso.

Em período de regressão de direitos, faz-se necessária, na perspectiva de fortalecimento das lutas democráticas, na cena da educação contemporânea, dar visibilidade à pressão política dos movimentos sociais e dos conselhos de direitos na garantia de direitos sociais – expressão da luta de classes.

O Conselho Nacional dos Direitos dos Idosos tem como algumas das suas atribuições “[...]elaborar as diretrizes, instrumentos, normas e prioridades da política nacional do idoso, bem como controlar e fiscalizar as ações de execução” (BRASIL, 2004, p.1). É responsável, em grande parte, pela realização de pressão política para garantia dos direitos dos idosos.

Destacamos, também, como referência para o recorte temporal desta tese, a promulgação do Estatuto do Idoso, em 2003 que ratifica o direito do idoso à educação.

Nesta tese, não iremos apreender a política de educação por sua face formal, demarcada pelos processos de escolarização, mas a sua dimensão global, como estratégia de enfrentamento a questão social e “funcional” a direção político-econômica e social dos governos estudados.

Nesta perspectiva e corroborando com o pensamento de Araújo e Bezerra (2014), buscaremos apreender a política de educação a partir do referencial crítico-dialético, “posicionamo-nos contra a disseminação de uma perspectiva idealista no cenário pedagógico brasileiro, a qual tem subordinado a inclusão escolar [...] ao igualitarismo formal e pseudodemocrático” (BEZERRA e ARAÚJO, 2014, p. 101).

Desta forma, buscaremos realizar a mediação, para sairmos da aparência fenomênica do nosso objeto de estudo, a Política de Educação voltada para o envelhecimento, ou seja, da sua singularidade, fazendo articulações com as leis mais gerais, com a legalidade universal, de modo a torná-los como relações particulares dentro de uma totalidade social¹⁶ - Esse movimento dialético, conforme sinaliza Pontes (2000, p. 04) permite

[...] a captura pela razão dos sistemas de mediações (oculto sob os fatos sociais) permite por aproximações sucessivas ir-se negando à facticidade/imediaticidade e desvelar-se as forças e processos que determinam a gênese e o modo de ser dos complexos e fenômenos que existem em uma determinada sociedade.

Desta forma, o materialismo histórico dialético

[...] se afirma potente como fio condutor não só para a análise do momento histórico, que se processa no interior da crise capitalista, analisadas por alguns autores como estrutural; mas também, para o entendimento dos seus efeitos na vida dos trabalhadores e para com a política pública social, que foi, constituída, fruto da luta de classes, na ideia do direito, ainda que pelo estado liberal. (PALUDO e VITÓRIA, 2014, p. 127).

Acreditamos que a partir deste referencial teórico, poderemos desvelar, de forma mais crítica, o processo de envelhecimento na sociedade capitalista e as respostas do poder público para esta questão, por meio de políticas sociais¹⁷, como em específico da educação¹⁸.

O problema desta pesquisa, em um primeiro momento, era conhecer como o Brasil respondeu educacionalmente as questões relacionadas ao envelhecimento da população, no período entre 2003 a 2016. Entretanto, tendo em vista termos

¹⁶A particularidade é o espaço reflexivo-ontológico onde a legalidade universal se singulariza e a imediaticidade do singular se universaliza” (PONTES, 2000, p.03).

¹⁷Quando me referir a direito social, estou me baseando no Art. 6º, da Constituição Federal de 1988, que “São direitos sociais a **educação**, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição” (BRASIL,1988, p. 02).

¹⁸Entendemos a política de Educação enquanto um direito social, tendo como o Art. 6º, da Constituição Federal de 1988: “São direitos sociais a **educação**, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição” (BRASIL,1988,p.02).

identificados em pesquisa nas Secretarias de Educação Básica – Seb, de Educação Profissional e Tecnológica - SEtec e de Educação Superior – SEsu que não existiam dados sistematizados sobre o envelhecimento que pudessem servir como fonte de pesquisa, tivemos que rever nosso problema de pesquisa.

Identificamos que nas Diretorias de Educação de Jovens e Adultos e de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, da SECAD e SECADI, respectivamente, os dados sobre o envelhecimento eram possíveis de serem acessados e analisados e que a ação desenvolvida para alfabetização era realizada pelo Programa Brasil Alfabetizado.

Diante destas evidências o **problema da pesquisa** foi redefinido para: quais são as políticas educacionais de enfrentamento ao analfabetismo voltadas ao envelhecimento, implementadas pela SECAD/SECADI, no período de 2003 a 2016, tendo como foco o Programa Brasil Alfabetizado?

Cabe salientar, que na Educação de Jovens e Adultos, apesar de abarcar um número significativo de idosos, a coordenação da EJA, em âmbito Nacional, não possui dados sistematizados sobre o envelhecimento¹⁹, sendo necessário realizar o recorte em um município para que a pesquisa fosse viável.

Frente a esta realidade, bem como, devido ao alto índice de analfabetos na faixa etária deste estudo, delimitamos como **objeto deste estudo** as políticas educacionais de enfrentamento ao analfabetismo voltadas ao envelhecimento, implementadas pela SECAD/SECADI, no período de 2003 a 2016, tendo como foco o Programa Brasil Alfabetizado.

Quando da aproximação do objeto de pesquisa desta tese, vários questionamentos foram elaborados, a saber: Quais as concepções de educação e envelhecimento que norteiam a proposta do PBA? Quais os objetivos, possibilidades e dificuldades das ações do Programa Brasil Alfabetizado em relação ao enfrentamento ao analfabetismo dos idosos? Qual o perfil dos idosos e educadores do PBA? Qual o índice de idosos alfabetizados pelo PBA em relação à taxa de analfabetismo nas diversas regiões brasileiras?

Frente a estes questionamentos, elaboramos como **objetivo geral** desta tese: compreender a inserção do trabalhador envelhecido na política educacional de enfrentamento ao analfabetismo por meio das ações e resultados do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), no período de 2003 a 2016 implementado pela SECAD/SECADI.

¹⁹Em contato com a Secretaria de Educação Básica nos foi informado que os dados existentes eram municipais e a sistematização de uma base nacional de dados exigiria a contratação de um serviço específico para este fim, sendo inviável naquele momento, sobretudo por ser período eleitoral.

No que se refere aos objetivos específicos, considerando o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), no período de 2003 a 2016 implementado pela SECAD/SECADI:

- 1- Apreender e analisar as concepções de educação e envelhecimento do Programa Brasil Alfabetizado;
- 2- Analisar o processo de institucionalização e organização do Programa Brasil Alfabetizado, seus objetivos, compromissos políticos, econômicos e sociais, dificuldades e possibilidades;
- 3- Identificar e Avaliar os índices de acesso, permanência e conclusão dos trabalhadores envelhecidos nas ações desenvolvidas pelo Programa Brasil Alfabetizado.

Utilizaremos como procedimento de análise e exposição do objeto desta pesquisa, o método dialético, que segundo Chagas (2012, p. 03) possui dois momentos inseparáveis o de investigação e o de exposição. O método de investigação é “[...]uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica” e o método de exposição é “uma exposição crítica do objeto com base em suas contradições”.

O marxismo é um referencial teórico que busca apreender a realidade para além da sua aparência, a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade.

Criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas.

Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. (GOMIDE, 2014, p.126).

De acordo com Sobral (2012), o método científico marxista procura sair do imediatismo para uma compreensão mediada da realidade, buscando uma apreensão do “real” que vai do simples ao complexo, da parte ao todo, singular ao universal, do abstrato ao concreto e da aparência à essência das coisas.

Simionato (2009, p.27) acrescenta que

[...] conhecimento da realidade aqui não se restringe à mera aparência aos elementos imediatos da vida social, mas implica o desvendamento de todas as suas determinações e relações intrínsecas: sociais, econômicas, políticas e culturais. Ao contrapor-se à “razão instrumental”, o método proposto por Marx também tem na realidade empírica seu ponto de partida, mas, ao desvendá-la, possibilita uma crítica radical à sociedade capitalista, revestindo-se, assim, de grande força política na luta pela transformação social”.

Sendo assim, para atingir os objetivos propostos, fizemos o seguinte percurso metodológico.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa exploratória, que segundo Raupp e Beurem (2006, p. 81), busca “[...] reunir mais conhecimentos e incorporar características inéditas, bem como buscar novas dimensões até então desconhecidas”. Este momento, visou identificar em quais secretarias do Ministério da Educação possuíam programas/ações voltadas para o envelhecimento, bem como, a existência de documentos que pudessem subsidiar a pesquisa. Foi identificado então, que apenas a SECAD/SECADI possuía dados sistematizados sobre o envelhecimento.

Frente a esta realidade, delimitamos o nosso estudo no Programa Brasil Alfabetizado, por ser a ação que abarcava o envelhecimento na referida secretaria.

Realizamos uma pesquisa qualitativa, que pode ser definida como uma [...] “metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema”. (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 257).

Os procedimentos método lógicos utilizados para obtermos respostas aos questionamentos e aos objetivos propostos pela pesquisa foram as pesquisas bibliográfica e documental:

Fizemos uma revisão da literatura sobre a construção histórica da política de educação nos governos Lula e Dilma, do Programa Brasil Alfabetizado, envelhecimento populacional brasileiro e os marcos legais voltados para a população envelhecida, em especial, referentes à Educação.

Esta fase foi imprescindível, pois possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos sobre a temática abordada na pesquisa.

Desse modo, a pesquisa foi composta de uma fase bibliográfica que possibilitou um amplo alcance de informações, além de ter permitido a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolveu o objeto de estudo proposto (GIL, 1994).

Para Gil (1994, p. 45) “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A pesquisa documental se parece muito com a pesquisa bibliográfica, entretanto, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 06) nos esclarece sobre a diferença entre elas, que está no

[...] elemento diferenciador, está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa

documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

A pesquisa documental “[...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 14).

Flick (2009, p. 234) nos chama atenção para não tratarmos os documentos como simples depósitos de informações, pois precisamos “[...] compreender quem o produziu, sua finalidade, para quem foi construído, a intencionalidade de sua elaboração”.

Godoy (1995, p. 21) relata que o documento deve ser entendido de uma forma ampla e inclui

[...]os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes).

A pesquisa documental realizada nesta tese envolveu documentos oficiais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), renomeada em 2011 para Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Os documentos organizados e analisados são fontes primárias, pois nunca tiveram tratamento analítico anterior, dentro da perspectiva estudada nesta tese, dentre eles, destaca-se: portaria de criação do Programa Brasil Alfabetizado, relatórios de gestão da secretaria estudada e dados estatísticos (renda, sexo, idade, acesso e permanência no Programa Brasil Alfabetizado, abrangência nas regiões brasileiras, etc.) provenientes do Sistema Brasil Alfabetizado.

Além dos documentos anteriormente apresentados dos, realizamos buscas no site do IBGE, do CENSU EDU e IPEA, de modo a termos dados estatísticos sobre o acesso e permanência dos idosos na educação formal e demográficos, sociais e econômicos sobre envelhecimento no Brasil.

Acreditamos que a coleta e análise dos referidos documentos foram importantes, corroborando com “[...] a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”. (SÁ-SILVA, 2009, p. 02). Além disso, para Ludke (1986, p.38), a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja

complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Posteriormente, realizamos a análise e interpretação dos dados coletados.

Segundo Marsiglia (2009, p. 12),

[...] “análise” é um processo de descrição dos dados coletados e a “interpretação” é um processo de reflexão sobre o que foi descrito, à luz de conhecimentos mais amplos, que extrapolam os dados da pesquisa ou comparam esses dados com outras pesquisas semelhantes.

A análise, reflexão e escrita dos resultados desta pesquisa se encontram organizados nesta tese em 3 (três) seções, acrescidos das considerações finais, como descrito a seguir:

Seção I – Trabalho, Questão Social e Envelhecimento do Trabalhador Brasileiro na ordem do capital

Nesta seção trabalhamos as categorias trabalho, questão social e envelhecimento. Fizemos uma correlação dos discursos epidemiológicos, sociais e demográficos sobre o envelhecimento e sua pseudo valorização na ordem do capital.

Seção II - A Política de Educação no Brasil, no período de 2003 a 2016, e sua interface com o envelhecimento

Nesta seção, trabalhamos a análise da política de Educação na contemporaneidade, de modo apreender a direção política dada à mesma, suas continuidades e rompimentos. Além disso, trabalhamos a categoria educação e o aparato jurídico-legal voltado para o envelhecimento e em específico, para educação.

Seção III - Inclusão Educacional e o Programa Brasil Alfabetizado: um estudo relacionado ao Envelhecimento

Analisamos o processo de institucionalização e organização do Programa Brasil Alfabetizado, seus objetivos, compromissos políticos, econômicos e sociais, limites e possibilidades. Traçamos o perfil dos trabalhadores envelhecidos inseridos no Programa e dos educadores a ele vinculados. E, por fim, avaliamos os índices de acesso, permanência e conclusão dos trabalhadores envelhecidos nas ações desenvolvidas pelo Programa Brasil Alfabetizado.

SEÇÃO I

TRABALHO, QUESTÃO SOCIAL E ENVELHECIMENTO DO TRABALHADOR BRASILEIRO NA ORDEM DO CAPITAL

A valorização do trabalhador, em especial dos envelhecidos requer uma transformação radical, no entanto, é impossível obter esses resultados através de algumas reformas, ou de políticas sociais, deixando sem alterações o sistema capitalista. (TEIXEIRA, 2009, p.73).

Nesta seção abordamos as categorias trabalho, questão social e envelhecimento.

O trabalhador envelhecido vem contribuindo para a reprodução das relações sociais e, ao mesmo tempo, na contemporaneidade, tem sido absorvido pelo mercado de trabalho, devido ao baixo custo de sua força de trabalho.

Além disso, o envelhecimento é uma expressão da questão social, pois são agudizadas as desigualdades sociais nesta fase da vida.

Outro ponto a ser abordado, nesta seção são as diferentes concepções vinculadas ao processo de envelhecimento, referendando diferentes momentos históricos. Hoje, percebemos sua pseudo valorização na ordem do capital.

O objetivo desta seção será o de compreender as categorias trabalho, questão social e envelhecimento, para poder articular com as políticas educacionais brasileiras decorrentes no recorte temporal do estudo, 2003 a 2016.

2.1-A centralidade do Trabalho e Envelhecimento do Trabalhador no Capitalismo contemporâneo.

O capital é uma categoria específica do sistema capitalista e segundo Montañó e Duriguetto (2011) possui duas dimensões que remete a uma determinação econômica e política e como relação social determinada.

A determinação econômica e política é o processo de produção de mais valia, que valoriza o dinheiro e o transforma em capital.

No que tange a ser uma relação social, no modo de produção capitalista a relação entre capital e trabalho é de exploração, apropriação privada pelo capital da mais valia produzida pelo trabalhador e necessária para o funcionamento do sistema capitalista.

Sendo assim, o modo de produção capitalista é fundado na divisão da

sociedade em duas classes essenciais, a partir da posição que ocupam na organização social da produção. Essas duas classes são: a burguesia, que possui a propriedade privada dos meios de produção (terra, matérias-primas, máquinas e instrumentos de trabalho) e o proletário, que não possui os meios de produção, que vende seu único bem, sua força de trabalho, para a burguesia – “Com a separação entre produtor (trabalhador) e meios de produção (propriedade do capital), nem o capitalista pode acumular sem incorporar força de trabalho alheia, nem o trabalhador pode produzir sem se vincular ao capital.” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.78).

A categoria trabalho, conforme ressaltado anteriormente, também possui o caráter ontológico e histórico.

Ontologicamente, o trabalho é o ato fundante que faz com que o homem saia da sua condição de ser natural e se torne um ser social. Por meio do trabalho o homem transforma a natureza para atender suas necessidades básicas, bem como transforma sua forma de apreensão da realidade – há alterações objetivas e subjetivas do ser social, pois além de transformar a natureza para atender suas necessidades, adquire novas habilidades.

Segundo Tonet (1999, p. 03) “[...] o trabalho é entendido enquanto uma síntese entre teleologia²⁰ (prévio estabelecimento de fins e escolha de alternativas) e causalidades (o ser natural, regido pelas leis do tipo causal)”.

Por meio da sua capacidade teleológica, que o homem se difere dos animais, pois não age de forma instintiva, mas por meio da consciência, além disso, se torna o fundamento da liberdade, ou seja, “[...] o exercício real da capacidade consciente de optar e escolher por finalidade e caminhos – só o ser social pode ser assim livre”.

Marx (2011, p. 188), destaca que

[...] agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento [*trabalho*], ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Iamamoto (2008) traz a tona que devemos ter o cuidado para não realizarmos uma análise dualista, onde a produção é reduzida ao trabalho material, que transforma a natureza, abstraído das relações sociais por meio das quais se realiza. Sendo assim, devemos entender o regime capitalista de produção como um “[...] processo de produção das condições materiais da vida humana que satisfaz “necessidades sociais

²⁰Marx, no Livro I do Capital, faz a distinção do homem em relação ao animal, por meio da teleologia –“o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente” (2011, p. 327).

do estômago ou da fantasia” e se desenvolve sob relações sociais de produção específicas” (IAMAMOTO, 2008, p. 56).

No que tange as determinações históricas da ordem burguesa, o sistema do capital se reproduz por meio do trabalho. É essencial que o homem por meio do seu trabalho retire da natureza a sua subsistência, bem como, a transforme em meios de produção – “Por outro lado, a natureza também termina por transformar-se em meios, em objetos de trabalho e em matérias-primas” (SOUZA, 2015, p. 157). Por meio do trabalho²¹ o homem adquire novas habilidades e transforma suas relações sociais.

Sendo assim, precisamos entender que

[...] todo ato de trabalho resulta em consequências que não se limitam à sua finalidade imediata. Ele também possibilita o desenvolvimento das capacidades humanas, das forças produtivas, das relações sociais, de modo que a sociedade se torna cada vez mais desenvolvida e complexa. É este rico, contraditório e complexo processo que, fundado pelo trabalho termina dando origem a relações entre os homens que não mais se limitam ao trabalho enquanto tal, que é denominado de reprodução social (LESSA, 1999, p. 26).

Neste processo de criação de novas habilidades e necessidades por meio do trabalho são estabelecidas novas relações sociais que se organizam sob a forma de complexos sociais, como por exemplo: o Estado, a ideologia etc., com o objetivo de organizar as relações entre os homens em sociedade. Por meio dessas transformações, a sociedade deixa de ser uma formação simples e passa a se tornar mais complexa e contraditória (LESSA, 1999).

Refletindo sobre o modo de produção capitalista, o ato fundante da sociabilidade capitalista é a compra e venda da força de trabalho, logo o trabalho deixa de produzir apenas para o atendimento das necessidades de reprodução material dos homens e se torna uma expressão da acumulação da riqueza da classe dominante.

Na sociabilidade capitalista “[...] tudo é objeto de compra e venda, tudo passa a se constituir em mercadoria, inclusive a força de trabalho que é fundamental para a produção da riqueza sob a base da propriedade privada” (BIZERRA, 2016, p. 65).

A força de trabalho humana se torna uma mercadoria, comprada pela classe dominante, pois os meios de produção são propriedade privada da classe dominante.

O trabalhador produz coisas que satisfaçam as diversas necessidades existentes, logo possuem valor de uso. Mas para o capital o interesse não está no valor de uso, mas no valor de troca, que deve ser superior ao valor gasto com os meios de produção e pagamento da força de trabalho, ou seja, o que interessa é a

²¹O homem se difere dos outros animais pelo trabalho, pois pode antever em sua consciência, ou seja, planejar as ações que vão ser tomadas em relação a natureza. O homem não age só com o instinto conforme os outros animais, ele possui a capacidade teleológica.

extração da mais valia.

Primeiro, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Segundo, ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia. (MARX, 2011, p. 193).

A extração da mais-valia e exploração da força de trabalho podem se dar de duas formas, a saber: absoluta ou relativa.

Absoluta – com os capitalistas ampliando a jornada de trabalho sem aumento salarial, ou ainda mantendo-se a jornada, mas intensificando o ritmo da utilização da força de trabalho, e/ou relativa – com os capitalistas, podendo reduzir, na jornada de trabalho, o tempo relativo ao trabalho necessário, ou seja, o tempo gasto pelo trabalhador na produção do valor de troca de sua força de trabalho (o que é possível em face do desenvolvimento das forças produtivas com a redução do valor dos elementos que precisam ser consumidos pelos trabalhadores para a reprodução de sua força de trabalho). (MONTENEGRO e MELO, 2014, p. 17).

Netto e Braz ressaltam que a mercadoria força de trabalho é especial, pois:

[...] possui uma qualidade única, um traço que a distingue de todas as outras mercadorias: ela cria valor – ao ser utilizada, ela produz mais valor que o necessário para reproduzi-la, ela gera um valor superior ao que custa. E é justamente aí que se encontra o segredo da produção capitalista: o capitalista paga ao trabalhador o equivalente ao valor de troca da sua força de trabalho e não o valor criado por ela na sua utilização (uso) – e este último é maior que o primeiro. O capitalista compra força de trabalho pelo seu valor de troca e se apropria de todo o seu valor de uso. (NETTO; BRAZ, 2009, p. 100).

Marx, no livro IV, relata que a produção de mais valia é o impulsor e o resultado final do processo de produção capitalista. Acrescenta que a função verdadeira do capital é a produção da mais valia e esta “nada mais é do que produção de trabalho excedente²², apropriação – no curso do processo de produção – de trabalho não pago, que se objetiva como mais valia” (MARX, 1978, p. 09).

De acordo com Neto (2012), o capitalista ao se apropriar do trabalho operário e transformá-lo em mercadoria não modifica a condição fundamental do trabalho, enquanto eterna necessidade dos homens de reproduzir sua existência material por

²²Marx, no livro I de o Capital, relata que “período do processo de trabalho, em que o trabalhador trabalha além dos limites do trabalho necessário, custa-lhe, de certo, trabalho, dispêndio de força de trabalho, porém não cria valor algum para o próprio trabalhador. Ele gera mais-valor, que, para o capitalista, tem todo o charme de uma criação a partir do nada. A essa parte da jornada de trabalho denomino tempo de trabalho excedente [Surplusarbeitszeit], e ao trabalho nela despendido denomino mais-trabalho.” (2011, p.375)

meio do trabalho concreto.

Marx faz a distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato, a partir da produção da mercadoria, sendo que o trabalho concreto se expressa pelo valor de uso e o abstrato pelo valor de troca.

A mercadoria possui valor de uso e valor de troca, entretanto o valor de uso independe do modo produção, já o valor de troca é próprio do modo de produção capitalista, inclusive, a força de trabalho se torna uma mercadoria, tendo valor de uso e valor de troca – “[...] os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta” (Marx, 1988, p. 46). Já o valor de troca tem sua determinação histórica” (CARCANHOLO, 1998, p. 19).

Marx (1988, p. 158) acrescenta que: “Os valores de uso²³ formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na forma de sociedade que iremos analisar, eles constituem, ao mesmo tempo, os suportes materiais [stoffliche Träger] do valor de troca”.

Além disso, o valor pago a força de trabalho, mercadoria, deve abarcar a possibilidade de reprodução desta força de trabalho, pois deve ser, constantemente, substituída, seja por motivo de invalidez, doença e ou envelhecimento. Marx (2008) nos manuscritos econômicos filosóficos relata que a taxa necessária para o salário é a subsistência do trabalhador e de sua família, para que a raça dos trabalhadores não se extinga.

O proprietário da força de trabalho é mortal. Portanto, para que sua aparição no mercado de trabalho seja contínua, como pressupõe a contínua transformação do dinheiro em capital, é preciso que o vendedor de força de trabalho se perpetue, “como todo indivíduo vivo se perpetua pela procriação”. As forças de trabalho retiradas do mercado por estarem gastas ou mortas têm de ser constantemente substituídas, no mínimo, por uma quantidade igual de novas forças de trabalho. A quantidade dos meios de subsistência necessários à produção da força de trabalho inclui, portanto, os meios de subsistência dos substitutos dos trabalhadores, isto é, de seus filhos, de modo que essa peculiar raça de possuidores de mercadorias possa se perpetuar no mercado (MARX, 2011, p. 182-183).

A relação capital e trabalho, na ordem burguesa, longe de realizar a “liberdade”, é uma relação de exploração e alienação. Há a alienação do trabalhador, que “[...] não se enxerga no produto do seu trabalho, do seu próprio trabalho, do seu ser genérico e dos demais seres humanos, se desumanizando”, sendo a condição que torna possível a existência do sistema capitalista. (LUZ, 2008, p. 37).

²³Para Marx, “Quem, por meio de seu produto, satisfaz sua própria necessidade, cria certamente valor de uso, mas não mercadoria. Para produzir mercadoria, ele tem de produzir não apenas valor de uso, mas valor de uso para outrem, valor de uso social”. Acrescenta que “Para se tornar mercadoria, é preciso que o produto, por meio da troca, seja transferido a outrem, a quem vai servir como valor de uso”. (MARX, 1988, p. 164).

O trabalho passa a representar apenas uma condição de acesso à subsistência, perdendo todo o seu caráter humanizador e criativo.

Além disso, na relação capital e trabalho, submetida à lei geral de acumulação capitalista, quanto maior é a acumulação da riqueza, proporcionalmente, maior a desigualdade social – “[...] o desenvolvimento no capitalismo não promove maior distribuição de riqueza, mas maior concentração de capital, portanto, maior empobrecimento [...]” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 81).

Marx (1987) ainda discorrendo sobre o trabalho abstrato relata que o mesmo pode ser produtivo e/ou improdutivo.

Trabalho produtivo, portanto, é o que - no sistema de produção capitalista - produz mais-valia para o empregador ou que transforma as condições materiais de trabalho em capital e o dono delas em capitalista, por conseguinte trabalho que produz o próprio produto como capital. Assim, ao falar de trabalho produtivo, falamos de trabalho socialmente definido, trabalho que envolve relação bem determinada entre o comprador e o vendedor do trabalho (MARX, 1987, p. 385).

Marx (1987, p. 367) acrescenta que “[...] quão improdutivo, do ângulo da produção capitalista, é o trabalhador que produz mercadoria vendável - mas só até o montante correspondente a sua força de trabalho, sem fornecer mais-valia ao capital”. No capitalismo, a reprodução do capital se dá imediatamente pela apropriação da mais-valia.

Almada (2015, p.07) faz a distinção entre trabalhador produtivo e improdutivo, enfatizando que o primeiro é considerado produtivo, pois “[...]o produto de seu trabalho pode ser consumido por seu valor de troca e não apenas por seu valor de uso”.

Marx (1987) deixa claro que um mesmo trabalho pode ter ou não um caráter produtivo dependendo da relação direta ou indireta com o capital, exemplificando com o trabalho imaterial (intelectual) dos docentes.

Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados [...]. Embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário [...] [que] permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo (MARX, 1987, p. 404).

Outro aspecto importante é que o trabalho produtivo, enquanto categoria econômica, “[...]só existirá no modo de produção capitalista [...], pois ele se define de

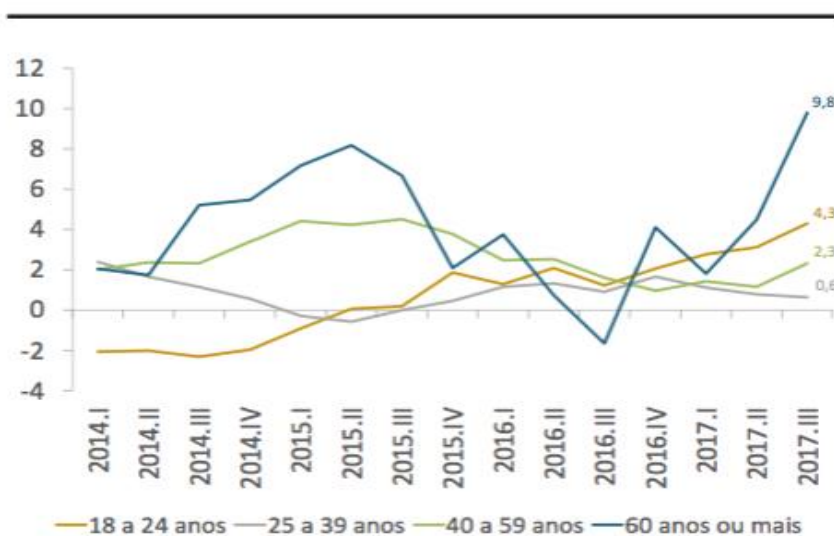
forma socialmente determinada em meio às relações sociais desta sociedade”. (GOIS, 2015, p. 05).

No que tange ao envelhecimento, Alves (2015 A, p.137) reforça que “[...] o ser humano, em tempos de capital, só interessa enquanto possuidor de força de trabalho, fonte de mais-valia e de valor, ou enquanto consumidor, o que explicaria a desvalorização social do velho nas relações entre as gerações”.

Segundo Pinholato (2013) há uma expropriação da velhice pelo capital quando esta deixa de ter valor de uso para capital, devido ao desgaste da sua força de trabalho. O trabalhador envelhecido passa a ser substituído por força de trabalho mais jovem e quando a força de trabalho envelhecida se reinsere no mercado de trabalho há o rebaixamento do valor do seu salário.

No gráfico abaixo, identificamos que a absorção dos idosos no mercado de trabalho tem crescido, inclusive, sendo a maior frente às outras faixas etárias.

Gráfico 6—Demonstrativo em percentual da População Economicamente ativa – taxa interanual por faixa etária.



Fonte: Ipea.

Elaboração: Grupo de Conjuntura da Dimac/Ipea.

Para Camarano (2001) os idosos permanecem inseridos no mercado de trabalho pelas seguintes razões: melhora das condições de saúde da população idosa podendo exercer uma atividade econômica; a contratação do idoso proporcionar menos custo trabalhista e ter uma probabilidade maior dele aceitar um emprego com menos garantias trabalhistas, como é o caso da não contribuição para a Seguridade

Social.

De acordo com Bernardo (2017, p 56) “O capital se apodera da força de trabalho velha, garantindo o rebaixamento dos salários em relação à sua desvalorização e, simultaneamente, revigora a face humanitária da inclusão social”.

Outro aspecto relevante, é que os trabalhadores envelhecidos que vivem no meio rural permanecem mais tempo ocupados. “Em 2007, 22,5% dos idosos brasileiros continuavam trabalhando. No entanto, na área rural, estes percentuais sobem para 46,9%[...]” (FERRAZ, ALVES, FERRETI, 2017, p.02). Alguns determinantes podem explicar esta realidade, como por exemplo, a necessidade de cuidar de pequenas plantações para o consumo próprio ou para comercialização, sobretudo, para manutenção da família, devido ao pagamento irrisório das aposentadorias ou por conta do êxodo rural.

Há a migração dos filhos dos agricultores para cidade, buscando melhores condições de vida, sobretudo das mulheres, acarretando na masculinização e no envelhecimento no campo. O saber do processo agrícola é socializado, especialmente, para os homens, logo o processo sucessório na agricultura familiar é direcionado aos mesmos. Entretanto, não podemos deixar de destacar outros determinantes para o êxodo rural, como por exemplo: a dificuldade de acesso à educação, a incerteza dos lucros devido às “[...] oscilações nos resultados da atividade produtiva, provocadas por inúmeros eventos como secas, enchentes, doenças, etc., ou por causa dos riscos e incertezas da vida em geral” (CRHISTEN, 2016, p.11).

Ressalta-se que as dificuldades postas ao pequeno agricultor com a valorização do agronegócio²⁴ no Brasil, no que tange ao baixo incentivo financeiro dado pelo governo, enquanto o agronegócio tem acesso a créditos e incentivos (DAER, 2018).

Vigilante (2014, s/p) acrescenta que “[...] o agronegócio provoca a violência no campo, a expulsão dos povos, a precarização das relações de trabalho, a rotatividade no emprego e a flexibilização de direitos”.

O gráfico abaixo demonstra os principais ramos de atividade onde os trabalhadores envelhecidos estão inseridos, sendo prioritária a ocupação na atividade agrícola.

²⁴De acordo com Delgado (2012, p. 99), o agronegócio pode ser entendido como “um bloco econômico e de poder bastante amplo e internacionalizado, relacionado a diversas atividades agrícolas, agrárias e agroindustriais domésticas, e que inclui produtores e empresários capitalistas, latifundiários e setores industriais e financeiros nacionais e estrangeiro.”

Gráfico 7-Demonstrativo do percentual de pessoas ocupadas com idade de 60 anos a mais, por ramo de atividade na ocupação no ano de 2015



Fonte: PNAD (2015).

Pelo gráfico acima, também é possível visualizar que as ocupações dos trabalhadores envelhecidos são prioritariamente aquelas que não requerem escolaridade e/ou mesmo pouca escolaridade, como na agricultura, serviços domésticos, comércio, etc. Esta inserção reflete o não acesso à educação na idade escolar e mesmo à Educação de Jovens e Adultos.

Em pesquisa realizada por Damasceno e Cunha (2008), os mesmos chegaram as seguintes conclusões, no que tange as chances do trabalhador envelhecido estar inserido no mercado de trabalho, aposentado ou não, a saber:

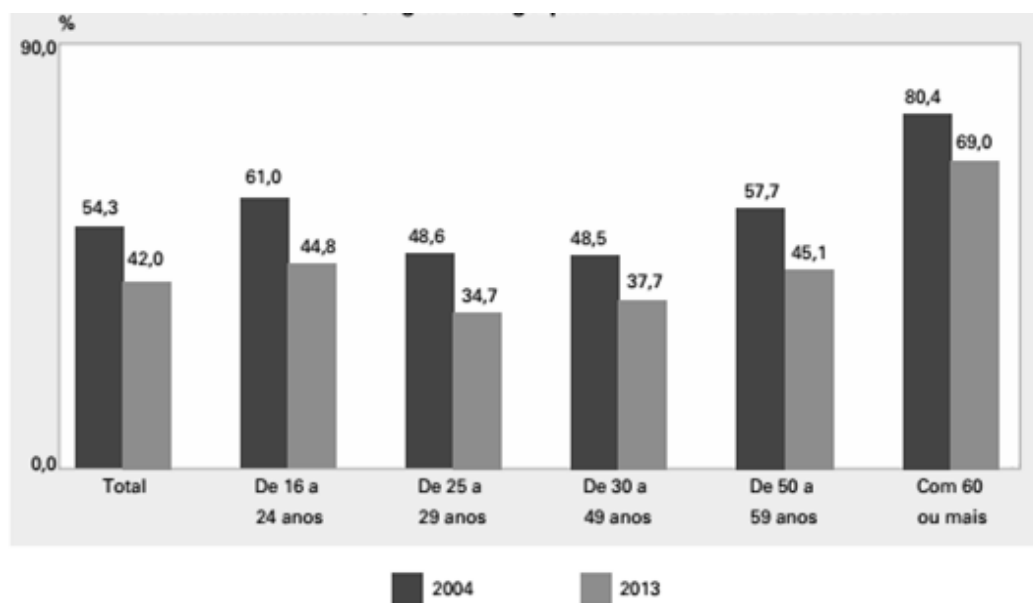
[...] o idoso que possui um nível de escolaridade baixa aumenta as chances de estar no mercado de trabalho, aposentado ou não [...];
 [...] o indivíduo branco tem uma probabilidade maior de, ao envelhecer, ter rendimentos satisfatórios, provenientes da aposentadoria ou não, e não necessitar permanecer no mercado de trabalho [...];
 [...] o homem idoso tende a permanecer mais tempo no mercado de trabalho ou viver só dos rendimentos da aposentadoria, quando estes são satisfatórios;
 [...] o idoso que reside em áreas urbanas são maiores as chances do mesmo estar fora do mercado de trabalho e, por outro lado, quando residem em áreas rurais, são maiores as chances do mesmo estar trabalhando;
 [...] indivíduo idoso for chefe de família aumentam as chances do mesmo estar no mercado de trabalho, mesmo estando aposentado. Uma das explicações pode ser o fato de que a renda do chefe de família não é só para sua sobrevivência, mas há outros dependentes dela e [...] que a pessoa idosa que está unida pelo casamento em relação ao outro (cônjuge), tem maior probabilidade de estar empregada, mesmo estando aposentada. Isto pode ser explicado pelo aumento das despesas de um casal em relação a um indivíduo solteiro (DAMASCENO; CUNHA, 2008, p. 12/13).

Os resultados da pesquisa acima demonstram que as desigualdades de renda e cor são perpetuadas e agudizadas no processo de envelhecimento, ratificando que este é uma expressão da questão social na sociedade capitalista.

Apesar da desvalorização social dos trabalhadores envelhecidos os mesmos vêm sendo funcionais à lógica capitalista, que se expressa no percentual de idosos economicamente ativos contribuindo para pressionar o valor da força de trabalho, no sentido de seu rebaixamento, bem como, o aumento nos índices de inserção no mercado de trabalho formal e informal, contribuindo para a diminuição nos custos da produção, via redução de acesso a alguns direitos sociais como passagem gratuita, carteira de trabalho assinada, etc. (PAIVA,2012; PINHOLATO,2013)

Em 2013, pelo PNAD, identificamos que a faixa etária que mais se situa no mercado informal é a de pessoas com idade acima de 60 anos, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 08- Demonstrativo da proporção de pessoas de 16 anos ou mais ocupadas em trabalhos informais, segundo os grupos de idade- Brasil- 2004/2013.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2013.

O alto índice de trabalho por conta própria dos trabalhadores envelhecidos, retratando o aumento do trabalho informal no país, pode ser explicado pelo incentivo do governo federal ao empreendedorismo²⁵, bem como, devido aos ínfimos valores

²⁵Um exemplo do incentivo governamental ao empreendedorismo é a atual proposta de “porta de saída” do Programa Bolsa família, onde a estratégia governamental envolve parcerias com o Sistema S e municípios para cursos do Pronatec e um fundo de aval de R\$ 100 milhões para

pagos às aposentadorias e pensões, o alto custo de vida nas zonas urbanas do país e por serem os principais provedores de suas famílias.

Os trabalhadores envelhecidos são considerados referência econômica de sua residência. Em 2013, 64,4 % dos idosos eram considerados a pessoa de referência da família e em 2015 (tabela abaixo), houve uma pequena redução neste índice, passando a ser 63,7 % dos idosos.

Tabela 4- Demonstrativo da distribuição percentual das pessoas de 60 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares, por condição de domicílio, com indicação do coeficiente de variação, segundo as Grandes Regiões - 2015

Grandes Regiões	Distribuição percentual das pessoas de 60 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares por condição no domicílio (%)					
	Pessoa de Referência		Cônjuge		Outra condição	
	Percentual	CV(%)	Percentual	CV(%)	Percentual	CV(%)
Brasil	63,7	0,3	25,1	0,7	11,2	1,5
Norte	63,8	0,7	24,2	1,9	12,1	4,1
Nordeste	64,3	0,5	24,4	1,3	11,3	2,7
Sudeste	63,5	0,5	25,3	1,1	11,3	2,5
Sul	62,5	0,8	36,8	1,5	10,7	4,1
Centro-Oeste	65,6	0,8	23,7	2,1	10,7	5,2

Fonte: IBGE, Pesquisa por amostra de domicílios, 2015.

A questão do provedor da família pode ser explicada devido à crise cíclica do capital, onde o desemprego se tornou estrutural.

Cabe sinalizar que o índice elevado de dependência econômica no Nordeste se deve ao acesso da política de transferência de renda desenvolvida durante os governos Lula e Dilma, bem como, devido ao acesso ao benefício de prestação continuada, da política de assistência social.

Segundo estudo sobre a importância do Bolsa Família nos municípios brasileiros, realizado em 2006 pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas para o Desenvolvimento Humano do Programa de Estudos Pós-graduados em Economia

os beneficiários abrirem sua própria empresa. Ver www.blogs.oglobo.globo.com/panorama-politico/post/saida-para-bolsa-familia.html. 17/01/2017

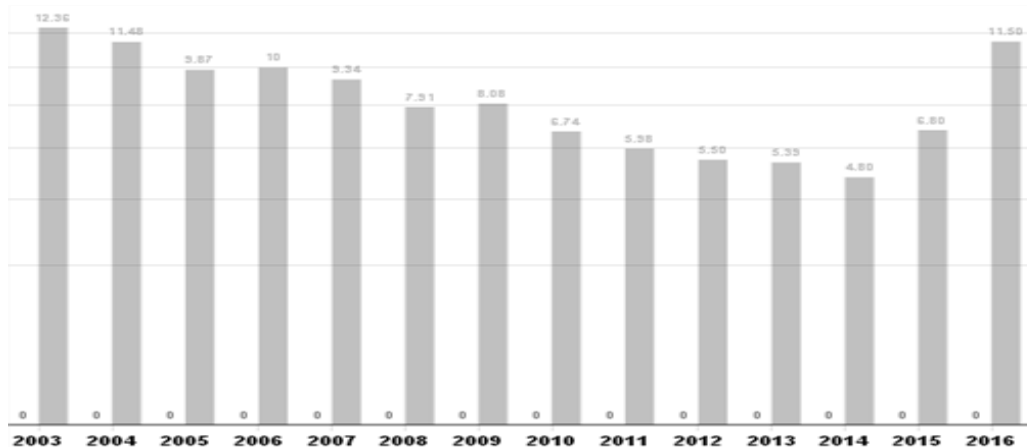
Política da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pela Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em termos de distribuição entre as regiões, as famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) estão altamente concentradas nas regiões Nordeste (49,8%) e Sudeste (26,07%), sendo o centro-oeste, a região que menos acessa o benefício perfazendo 5,4 % de famílias beneficiadas.

Sendo assim, não podemos explicar a dependência econômica dos idosos no centro-oeste pelo acesso ao Programa Bolsa Família. Esta dependência pode ser explicada pelo fato dos rendimentos na região centro-oeste serem superiores às outras regiões do país, por ter Brasília, como a capital do Brasil. Além disso, há nos Estados vinculados a região centro-oeste, sobretudo no Distrito Federal a prevalência de cargos públicos civis e militares, com regime previdenciário diferenciado e com salários melhores. Sendo assim, podemos explicar a dependência econômica dos idosos na região centro-oeste pelo acesso aos benefícios previdenciários, de aposentadorias e pensões.

A título de exemplo, segundo o IBGE (Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), em 2014, o rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente na região centro-oeste era a seguinte: Distrito Federal – 2055; Goiás – 1031, Mato Grosso – 1032, se comparado com o Nordeste, o rendimento era o seguinte: Maranhão – 461; Ceará – 616 e Piauí – 659.

Apesar de ter ocorrido uma redução nas taxas de desemprego durante os governos Lula, esta redução pode ser explicada pelas políticas de crédito e incentivo ao consumo, criando um mercado interno favorável.

Gráfico 09 - Demonstrativo em percentual da taxa de desemprego brasileira no período de 2003 a 2016



Fonte: IBGE, disponível em <http://evolucaodosdadoeconomicos.com.br/>.

O envelhecimento, neste contexto, se tornou útil ao sistema capitalista, devido às políticas sociais, de caráter protetivo, vinculadas à política de assistência social e/ou Previdência Social, ou seja, é a parcela da população com renda certa e fixa, sendo muitas vezes, a única fonte de renda da família, ou seja, dos filhos e netos desempregados e com baixo nível de escolaridade. (FERNANDES; SANTOS, 2007).

Pela tabela abaixo, no que tange a proteção previdenciária, em 2015, indica que a principal fonte de renda era a aposentadoria.

Tabela 5- Demonstrativo em percentual da Proteção Previdenciária para a População Idosa- Brasil-2015

Categorias	Homens	Percentual sobre o total (%)	Mulheres	Percentual sobre o total (%)	Total	Percentual sobre o total (%)
Aposentados	9.361.477	72,3	7.986.329	48,6	17.347.806	59,1
Pensionistas	169.443	1,3	2.494.049	15,2	2.663.492	9,1
Aposentados e Pensionista	345.185	2,7	1.831.750	11,1	2.176.935	7,4
Contribuintes não beneficiários	1.266.812	9,8	554.048	3,4	1.820.860	6,2
Protegidos (a)	11.142.917	86,1	12.866.176	78,3	23.009.093	81,7
Desprotegidos(b)	1.802.544	13,9	3.562.333	21,7	5.364.877	18,3
Total de Residentes (a+b)	12.945.451	100,0	16.428.509	100,0	28.373.970	100,0

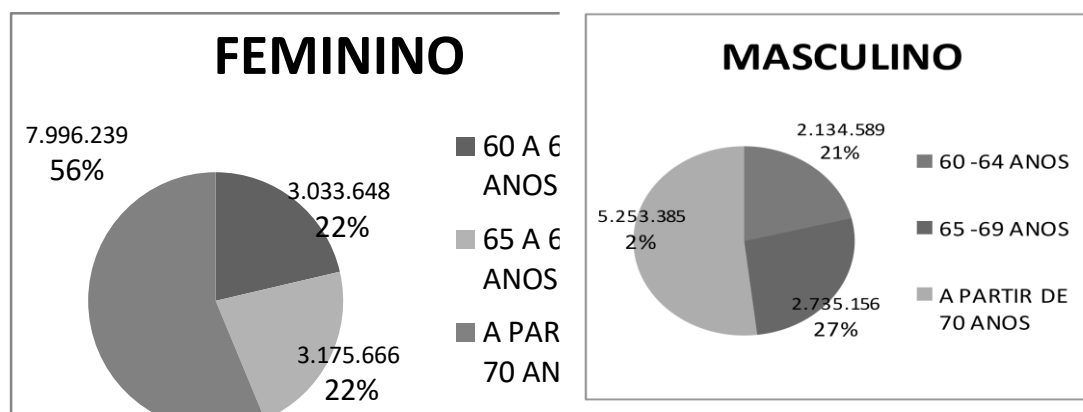
Fonte: IBGE – PNAD (2015).

Outro dado importante é o acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC) pelos trabalhadores envelhecidos²⁶, que é a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família, para receber é preciso requer e comprovar que a renda familiar seja de até ¼ do salário mínimo. É um benefício garantido pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

²⁶Devido ao trabalho informal, sem registro na carteira de trabalho, muitos trabalhadores envelhecem e não acessam o direito trabalhista da aposentadoria, passando a ter acesso ao benefício de Prestação continuada da Assistência Social quando envelhecem.

No gráfico abaixo, identificamos que as mulheres são as principais beneficiárias do BPC, que pode ter como determinantes a feminilização da velhice e a política de assistência no Brasil priorizar a mulher para recebimento de benefícios, sobretudo de transferência de renda, no caso, o bolsa família.

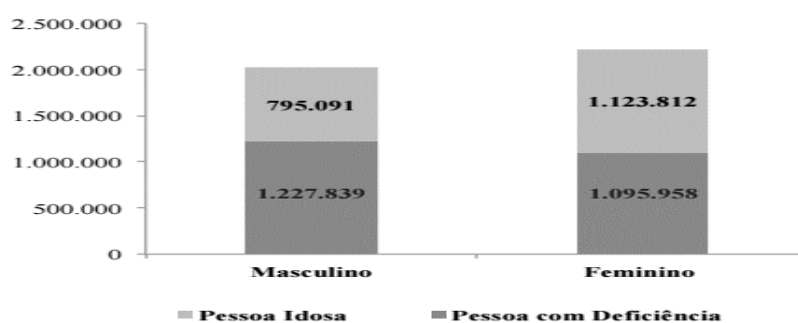
Gráfico 10 - Quantidade e percentual de benefícios emitidos por idade (60 e mais) e sexo- posição em setembro de 2017.



Fonte: DATAPREV/síntese web (2017).

Outro dado que acreditamos que pode ser um dos determinantes para que as pessoas com deficiência acessem em menor quantidade o BPC do que população envelhecida, do sexo masculino, conforme gráfico abaixo, é o aumento dos requisitos para o acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC) para as pessoas com deficiência, que inclui além da renda, a necessidade de comprovação “do impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições” (BRASIL, 1993, p. 10). Esta comprovação requer laudo médico e que a pessoa com deficiência passe por perícia médica do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS).

Gráfico 11 – Demonstrativo da Quantidade de Benefícios Ativos, por espécie e sexo – Brasil



Fonte: DATAPREV, dezembro de 2015.

Pinholato (2013) acrescenta que há, também, a apropriação da velhice pelo capital na esfera da circulação de mercadorias.

O desenvolvimento das forças produtivas, que expulsa a força de trabalho da produção, promove a sobrevivência do trabalhador idoso, inclusive para aquele trabalhador mais degradado pelas condições de trabalho e reprodução social. Parcela desse contingente de idosos que consomem produtos e serviços exclusivos, personalizados e destinados a essa fase da vida, fortalece a apropriação da riqueza pelo capital, embora não produzindo mais-valia diretamente. (PINHOLATO, 2013, p.93).

De acordo com site do Ministério do Turismo, em setembro de 2016, 25,4% dos brasileiros na faixa etária acima de 60 anos pretendiam viajar, sendo o avião o principal meio de locomoção (76,3%), seguido de automóvel (16,8%) e ônibus (6,2%). Hotéis e pousadas (64,8%) foram os meios de hospedagem favoritos, seguido da casa de parentes e amigos (27%) (BRASIL, 2016).

Este nicho de mercado, o turismo social, não é para todos, pois de acordo com pesquisa de renda, a maioria dos trabalhadores envelhecidos recebe em média entre um salário e meio a dois salários mínimos, renda de R\$ 1.245,01 a R\$ 2.490,00 para suas despesas mensais (alimentação, vestuário, medicação, etc.) conforme tabela abaixo.

Tabela 6 – Demonstrativo por sexo, região e características socioeconômicas da população idosa brasileira, dados de 2008/2009

	NORTE		NORDESTE		SUDESTE		SUL		CENTRO OESTE	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
GÊNERO										
Masculino	1100	50,7	3181	43,9	2351	44,5	1160	45,9	1320	49,6
Feminino	1070	49,3	4061	56,1	2930	55,5	1366	54,1	1343	50,4
Total	2170	100	7242	100	5281	100	2526	100	2663	100
ESCOLARIDADE										
Ensino Fundamental	1207	85,3	3935	84,4	3380	80,9	1860	86,9	1578	81,4
Ensino Médio	147	10,4	488	10,5	417	10	160	7,5	204	10,5
Ensino Superior	57	4	202	4,2	332	7,9	84	3,9	121	6,2
Pós-Graduação	4	0,3	36	0,8	48	1,1	36	1,7	36	1,9
Total	1415	100	4661	100	4177	100	2140	100	1939	100
RENDA (R\$)										
Até 830	401	18,5	1620	22,4	689	13	301	11,9	473	17,8
830,01 a 1245	486	22,4	2025	28	908	17,2	387	15,3	565	21,2
1245,01 a 2490	755	34,8	2288	31,6	1784	33,8	929	36,8	881	33,1
2490,01 a 4150	275	12,7	690	9,5	897	17	453	17,9	346	13
4150,01 a 6225	1112	5,2	270	3,7	415	7,9	220	8,7	166	6,2
6225,01 a 10375	92	4,2	220	3	323	6,1	164	6,5	124	4,7

Fonte: Resultados da pesquisa. Brasil (2008/2009), apud MELO; FERREIRA; TEIXEIRA, 2014, p. 08.

Entretanto, se tomarmos como base a renda per capita, as estatísticas demonstram que a população envelhecida é, em sua maioria, de mulheres,

apresentam baixa escolaridade e vivem com renda domiciliar per capita de até ½ salário mínimo (PNAD, 2009 apud MELO; FERREIRA; TEIXEIRA, 2014, p. 09).

Os determinantes para o índice superior do gênero feminino frente ao masculino, que chamamos de feminilização da velhice, pode ser explicado pela sua não exposição a risco de acidentes (doméstico, trabalho, trânsito), a taxa de homicídios e suicídios e o consumo de drogas (como álcool e tabaco) serem maiores entre os homens; as mulheres terem uma postura diferente dos homens no uso dos serviços de saúde, as mulheres se preocuparem mais com a saúde e, conseqüentemente, a detecção precoce e o tratamento de doenças é facilitado e, ainda, devido à redução da mortalidade materna (VERAS, 1994). Entretanto, sabemos que este processo de feminilização da velhice tenderá a ser alterado, pois na contemporaneidade as mulheres vêm sofrendo as mesmas exposições a riscos de acidentes, homicídios, consumo de drogas, etc, do que os homens.

Ressalva-se que estas mulheres ocupam importante função na organização da casa e no cuidado dos netos, devido à necessidade de seus/suas filhos (as) ou genro/noras precisarem vender a força de trabalho, se inserindo no mercado de trabalho e devido ao fato de que “[...] entre as famílias de baixa renda, os limites orçamentários dificultam a contratação de pessoas externas à família para o desempenho desta tarefa” (COUTRIN; BOROTO; VIEIRA; MAIA, 2007, p. 02). Desta forma, a trabalhadora envelhecida desempenha uma dupla jornada de trabalho.

Podemos dizer então que os trabalhadores envelhecidos, os “inúteis” para o mundo, na concepção de Castel (2001), vêm atendendo às “demandas” da sociedade capitalista de diferentes formas (provedor do lar, “clientes” de um mercado focado em sua faixa etária, quando pertencentes à classe média, reprodutores da força de trabalho, etc.), mesmo estando inseridos na superpopulação relativa.

De acordo com Marx (1996) a superpopulação relativa pode ser enquadrada em quatro tipos, a saber: flutuante, latente, estagnada e pauperismo.

Pinholato (2013) explica de forma clara, a partir dos escritos de Marx as características da superpopulação relativa.

[...] é considerada superpopulação relativa na forma flutuante, àqueles trabalhadores em idade e condições de trabalhar que são ora absorvidos, ora repelidos do processo reprodutivo do capital em magnitudes que garantem o aumento da produtividade do trabalho, sem minar os recursos investidos em capital variável. [...] A superpopulação relativa assume é a latente. Refere-se aos trabalhadores do campo, que são obrigados a migrar para as áreas urbanas. [...] A superpopulação relativa estagnada [...] são aqueles que exercem atividades esporádicas, temporárias e informais ou ocupações irregulares. [...] e a esfera do pauperismo são os trabalhadores considerados um “peso morto para o capital”. (PINHOLATO, 2013, p. 103).

Entretanto, a força de trabalho pode circular nestas diferentes características da superpopulação relativa.

Para Marx (1996) o mais profundo sedimento da superpopulação relativa habita a esfera do pauperismo, sendo esta camada social dividida em três categorias: os aptos para o trabalho, órfãos e crianças indigentes e degradadas, maltrapilhas, incapacitadas para o trabalho.

Os trabalhadores envelhecidos podem ser enquadrados no pauperismo, mais especificamente na terceira categoria.

Terceiro, degradados, maltrapilhos, incapacitados para o trabalho. São notadamente indivíduos que sucumbem devido a sua imobilidade, causada pela divisão do trabalho, aqueles que ultrapassam a idade normal de um trabalhador e finalmente as vítimas da indústria, cujo número cresce com a maquinaria perigosa, minas, fábricas químicas etc., isto é, aleijados, doentes, viúvas etc. O pauperismo constitui o asilo para inválidos do exército ativo de trabalhadores e o peso morto do exército industrial de reserva. (MARX, 1996, p. 260).

Por estarem inseridos no pauperismo, entendemos que o envelhecimento é uma expressão da questão social.

A questão social é uma expressão “[...] da necessária e conflituosa contradição entre capital e trabalho, a extração da mais-valia como fonte de acumulação do capital, a apropriação privada dos meios e do produto do trabalho” (COSTA, 2010, p. 03) –sendo determinada pela exploração do trabalho humano no capitalismo.

Para Castel (2001), na sociedade capitalista a nova questão social está atrelada ao mundo do trabalho, ou seja, a precarização advinda da reestruturação capitalista.

O núcleo da questão social hoje seria, pois, novamente, a existência de inúteis para o mundo”, de supranumerários e, em torno deles, de uma nebulosa de situações marcadas pela instabilidade e pela incerteza do amanhã que atestam o crescimento de uma vulnerabilidade de massa (CASTEL, 2001, p. 593).

De acordo com Pimentel (2012, p.126) analisando o pensamento Castel²⁷, “[...] os inúteis para o mundo, são os trabalhadores que estão envelhecendo e que não têm mais lugar no processo produtivo e dos jovens à procura do primeiro emprego”. Acrescenta, que os “supranumerários” nem sequer são explorados, são “supérfluos”.

²⁷ De acordo com Pimentel (2012, p. 140), Castel interpreta a questão social sob o ponto de vista da dinâmica imediata da sociedade, ou seja, da expressão dos seus aspectos fenomênicos, sem penetrar na essência do problema e de suas determinações. Não identifica as raízes socioeconômicas e materiais da questão social. Além disso, enfatiza, que sua perspectiva é conservadora, pois se propõe a alertar para os riscos de insurreição dos trabalhadores e, assim, contribuir na manutenção e reprodução da ordem socioeconômica estabelecida.

Netto (2001) possui um pensamento diferenciado do de Castel apresentando que não existe uma nova questão social, mas apenas novas expressões da questão social, pois o fundamento da questão social está no sistema capitalista, ou seja, a questão social “[...] é insuprimível sem a supressão da ordem capitalista” (NETTO, 2001, p. 160).

Cabe sinalizar que apesar de reconhecermos a existência de concepções diferenciadas sobre a questão social, nesta tese nos pautaremos nas concepções de Netto (2001) e Yamamoto e Carvalho (1986), pois são os autores que realizam a análise da mesma a partir do referencial marxista.

Sendo assim, defendemos que o fundamento da questão social está relacionado à produção da riqueza na sociedade capitalista, pois o processo de acumulação capitalista, de forma antagônica, gera ao mesmo tempo a acumulação da miséria para o trabalhador e riqueza por parte do capitalista.

Nesta linha de pensamento, Yamamoto e Carvalho (1986, p. 77) afirmam que:

[...] a questão social não é senão expressão do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e seu ingresso no cenário da sociedade, exigindo seu reconhecimento enquanto classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão.

O surgimento da questão social está vinculado ao contexto histórico onde o pauperismo coloca em xeque a sociedade burguesa e acrescenta que as respostas dadas às suas manifestações não devem ultrapassar a sociedade capitalista, preservando a propriedade privada dos meios de produção. Entretanto, devido a lei geral da acumulação Capitalista, a miséria é proporcional à acumulação do capital (NETTO, 2001; GUERRA et al, 2007).

Boneti (2006) relata que devido à exploração do trabalhador este fica sem acesso a recursos financeiros e requisitos básicos (informações e habilidades básicas) para lograr o acesso ao capital cultural e social da sociedade, sendo o determinante da desigualdade social.

As lutas de classes tem sido a estratégia por parte da classe trabalhadora de redução das desigualdades sociais, seja por meio da conquista de legislações ou políticas sociais. Sabemos que esta estratégia ainda não visa a supressão do capitalismo, se definindo enquanto uma emancipação política²⁸

²⁸A emancipação política seria qualquer conquista de direitos sociais ou políticos, ou a redução de certas formas de desigualdade, sendo compatível com a ordem burguesa (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 130).

A “questão social” é indissociável da sociabilidade capitalista fundada na exploração do trabalho, que a reproduz ampliadamente. Ela envolve uma arena de lutas políticas e culturais contra as desigualdades socialmente produzidas. Suas expressões condensam múltiplas desigualdades, mediadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização. Dispondo de uma dimensão estrutural – enraizada na produção social contraposta à apropriação privada do trabalho –, a “questão social” atinge visceralmente a vida dos sujeitos numa luta aberta e surda pela cidadania (IANNI, 1992), no embate pelo respeito aos direitos civis, sociais e políticos e aos direitos humanos. Esse processo é denso de conformismos e rebeldias, expressando a consciência e luta que acumule forças para o reconhecimento das necessidades de cada um e de todos os indivíduos sociais (IAMAMOTO, 2008, p.119).

Ressalta-se, que em cada estágio de desenvolvimento do capitalismo, a questão social se manifesta de diferentes formas (violência, desemprego, pobreza), bem como, existem diferentes formas de enfrentamento a mesma, ou seja, sendo entendida como caso de polícia ou de política, seja moralizando a mesma, individualizando e culpabilizando os sujeitos por sua condição de vida, criminalizando a questão social e até mesmo transferindo-a para o mercado e a filantropia.(IAMAMOTO, 2008;IAMAMOTO, 2012;NETTO, 2011).

Desta forma, “[...] opera uma profunda despolitização da “questão social”, ao desqualificá-la em suas dimensões de questão pública, questão política e questão nacional” (IAMAMOTO,2008, p126)

De acordo com lamamoto (2008), no capital fetiche/capitalismo financeiro onde há a mercantilização universal, a questão social se expressa para além da pobreza e da desigualdade social, mas, sobretudo pela banalização do humano, radicalizando as suas múltiplas manifestações, assumindo proporções de desastre social.

Ao se considerar a *renda associada os indicadores de pobreza* (insuficiência de renda) e *desigualdade* (diferença na distribuição da renda), o quadro é alarmante. Em 2003, do total de habitantes que informa sua renda, cerca de um terço (31,7%) é considerada *pobre*, o equivalente a 53,9 milhões de pessoas vivendo com renda *per capita* até meio salário mínimo. Já os *indigentes*, aqueles que têm renda *per capita* inferior a um quarto do salário mínimo, a proporção é de 12,9%, ou seja, 21,9 milhões de pessoas. Somam-se a esse quadro o analfabetismo, a baixa escolaridade média da população, a precariedade da qualidade do ensino básico, as elevadas taxas de mortalidade infantil, mortalidade materna e a mortalidade por causas externas, especialmente a violência e as questões de segurança (homicídios, crime organizado, precariedade do sistema de segurança e justiça criminal, entre outras).(IAMAMOTO,2008,p.125).

Para Pinholato (2013) na contemporaneidade, os trabalhadores envelhecidos não habitam somente a esfera do pauperismo, transitam pelas outras esferas da

superpopulação relativa, e, em certa medida, estão progressivamente retornando ao mercado de trabalho, em ocupações formais ou informais.

A mesma autora relata que preservada ou não a autonomia e independência do trabalhador envelhecido, o mesmo se enquadra na superpopulação relativa, ou seja, são trabalhadores excedentes que necessitam que suas demandas sejam atendidas, seja pelo Estado e a sociedade promovendo espaços de sociabilidade na perspectiva de garantir qualidade de vida e estimular o chamado “envelhecimento ativo” ou viabilizando o acesso a instituições de longa permanência para aqueles que perderam sua capacidade funcional, ou seja, sua autonomia e independência. (PINHOLATO, 2013).

No próximo item iremos refletir sobre o envelhecimento a partir da compreensão enquanto uma expressão da questão social, além de trabalharmos as diferentes concepções sobre o envelhecimento na sociedade capitalista.

2.2. Para além do debate sobre o envelhecimento biológico e da transição demográfica: desconstruindo conceitos

Na sociedade capitalista há a difusão de uma imagem negativa do envelhecimento, como peso para a sociedade, vide alguns dos argumentos da atual reforma da previdência organizada pelo governo Temer, que se referêcia no aumento demográfico de pessoas com idade igual e superior a 60 anos para justificar que o sistema de financiamento da previdência se tornaria inviável, sem apresentar os determinantes de sonegação por parte dos empresários das contribuições previdenciárias, corrupção, apropriação do Fundo Público da seguridade social, para valoração e acumulação do capital vinculado à dívida pública, etc.. (BOSCHETTI; SALVADOR, 2006, p. 20).

Percebe-se a ratificação do discurso de que o trabalhador envelhecido deve ser reinserido no mercado de trabalho, numa lógica de redução dos custos sociais, sobretudo com aposentadorias, ou seja, “[...] as pessoas devem se manter trabalhando mais tempo ao longo da sua vida, postergando ao máximo a aposentadoria”. (GROINSMAN, 2014, p. 76).

A forma que nos propomos analisar o envelhecimento na sociedade capitalista é a partir da sua condição de classe e enquanto uma expressão da questão social, já trabalhada no item anterior.

Partimos do pressuposto que, para compreendermos o processo de envelhecimento dos trabalhadores, precisamos datá-lo historicamente, pois o processo de envelhecimento é vivenciado de forma diferente, fruto do lugar que os mesmos

ocupam nas relações de produção e reprodução social na sociedade capitalista. Desta forma, conforme Teixeira (2008), o envelhecimento sofrerá determinações econômicas, sociais, culturais, étnicas e sexuais diferenciando-se no tempo e no espaço.

De acordo com Coutrim (2010, p. 49)

[...]a velhice não pode ser interpretada como uma categoria única, abstrata, desprovida de pressupostos econômicos, sociais, históricos nas sociedades contemporâneas, convivem lado a lado as diversas velhices. A velhice dos pobres, dos ricos, das camadas média, dos inválidos, dos que mantêm sua autonomia, do trabalho, do lazer, a rural e a urbana, a excluída e a inserida na luta pelos direitos, a de homens e a das mulheres, dos asilados e dos chefes de domicílio. Por isso, o ideal seria não falar a respeito da velhice, mas sim a respeito das *velhices*.

Dependendo do contexto histórico, social e econômico do país, novas formas de apreender e responder ao fenômeno do envelhecimento são construídas.

[...] se é verdade que a forma como pensamos é a forma imposta pela classe dominante ou nas palavras de Marx e Engels, “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes” (1984, p. 56), pode-se dizer que a concepção do que vem a ser velhice também é definida conforme os interesses da classe dominante. (BENEDITO, 2009, p. 53).

Nesta linha de pensamento, os autores Fachine Trompiere (2012) enfatizam que alguns caracterizaram o envelhecimento como uma diminuição geral das capacidades da vida diária, outros o consideram como um período de crescente vulnerabilidade e de cada vez maior dependência no seio familiar. Outros, ainda, definem a velhice como o ponto mais alto da sabedoria, bom senso e serenidade.

[...] o termo envelhecimento é visualizado enquanto um processo complexo, pluridimensional, carregado hegemonicamente pelo simbolismo de perdas e por conotações negativas. Acreditamos, no entanto, que é revestido não apenas por perdas, mas também por aquisições individuais e coletivas, fenômenos inseparáveis e simultâneos. (BRÊTAS; OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Na área de saúde há a prevalência de concepções vinculadas aos aspectos biológico e fisiológico, sendo o envelhecimento apreendido como um processo de diminuição geral das capacidades de vida diária, que pode ser percebido nas definições abaixo listadas.

Papaleo e Netto (1996, p.16) definem o

[...] o envelhecimento como um processo dinâmico e progressivo, no qual há modificações morfológicas, funcionais, bioquímicas e psicológicas que determinam perda da capacidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, ocasionando maior vulnerabilidade e maior incidência de processos patológicos que terminam por levá-lo à morte.

Nesta mesma linha de raciocínio, a autora Cancela (2008, p. 2) entende que "[...] o envelhecimento não é um estado, mas sim um processo de degradação progressiva e diferencial. Ele afeta todos os seres vivos e o seu termo natural é a morte do organismo."

A Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) define envelhecimento como

[...] um processo sequencial, individual, acumulativo, irreversível, universal, não patológico, de deterioração de um organismo maduro, próprio a todos os membros de uma espécie, de maneira que o tempo o torne menos capaz de fazer frente ao estresse do meio-ambiente e, portanto, aumente sua possibilidade de morte (2003, p. 08).

A concepção pautada em aspectos biológicos/fisiológicos contribui para uma compreensão individual do processo de envelhecimento, logo, se este envelhecimento não for saudável, deve-se ao estilo de vida adotado.

[...] envelhecimento do ponto de vista fisiológico depende significativamente do estilo de vida que a pessoa assume desde a infância ou adolescência. O organismo envelhece como um todo, enquanto que os seus órgãos, tecidos, células e estruturas sub-celulares têm envelhecimentos diferenciados. (CANCELA, 2008, p. 3).

Desde 2002, a Organização Mundial de Saúde (OMS) vem difundindo a necessidade de implementação de programas que visem o envelhecimento ativo, enfatizando que

[...] programas e políticas de envelhecimento ativo reconhecem a necessidade de incentivar e equilibrar responsabilidade pessoal (cuidado consigo mesmo), ambientes amistosos para a faixa etária e solidariedade entre gerações. As famílias e os indivíduos precisam planejar e se preparar para a velhice, e precisam se esforçar pessoalmente para adotar uma postura de práticas saudáveis em todas as fases da vida. (OMS, 2005, p. 19).

Algumas ações foram implementadas pela Organização Mundial de Saúde, a Comunidade Europeia e pelo Brasil, estimulando o envelhecimento ativo, a saber: 2012 foi considerado o "ano do envelhecimento ativo", no Brasil, em 2013, lançou-se o Compromisso Nacional para o Envelhecimento Ativo, etc. (GROINSMAN, 2014; WILLIG ET AL, 2012). Nos países periféricos, imagem da velhice bem-sucedida,

saudável e ativa é difundida por esses programas e políticas, “[...] camuflam o envelhecimento do trabalhador e a sua velhice doentia, dependente, pobre e desprotegida, negando a “problemática social” do envelhecimento [...]”. (TEIXEIRA, 2005, p. 22).

Nesta mesma linha de raciocínio, Netto (2004, p. 86) defende que

[...] o fato real e natural é que todo ser vivo envelhece no seu aspecto orgânico e biológico, muito embora nem todo ser vivo envelheça na mesma proporção, nos sentidos psicológico, espiritual e humano. Assim, as recomendações para a orientação e o acompanhamento da prática de atividades físicas leves e moderadas são importantes por estimular os idosos a se envolverem em programas de exercícios e atividades físicas, assegurando-se, deste modo, a manutenção e recuperação das funções vitais do organismo, as quais auxiliam também as funções neurocerebrais e músculo-esqueléticas.

A defesa de um envelhecimento ativo leva por ratificar a responsabilização dos idosos pela “[...] preservação da sua saúde física, financeira e manutenção da sua participação na sociedade” (GROINSMAN, 2014, p. 76).

Mata (2011) defende que o fracasso da caridade social pela via administrativa leva ao desvelamento da faceta mais perversa da mentalidade política: se a administração falha e a assistência é insuficiente, então, a responsabilidade pela miséria e a pobreza é atribuída ao próprio trabalhador. Apesar das medidas administrativas (leis, repressão, impostos), o pauperismo não deixou de avolumar-se nestes quatro séculos de capitalismo.

Além das concepções do processo de envelhecimento pelos aspectos biológico/ fisiológico, a partir de alterações na pele, visão, audição, etc. e da necessidade de ações de promoção de saúde por parte dos idosos, trabalhadas anteriormente, a literatura trabalha a concepção de envelhecimento a partir do aspecto cronológico, tomando como base a Resolução 39/125, da Organização Mundial de saúde de 1982, que define a pessoa idosa em países em desenvolvimento como aquela com idade igual ou superior a 60 anos e 65 anos em países desenvolvidos.(MEIRELES et al, 2007, p.70).

Sendo assim, outra forma de definir o envelhecimento remete ao aspecto cronológico, que segundo Papalia, Olds e Feldman (2006) este pode ser dividido em três fases, entre idosos jovens, idosos velhos e os idosos mais velhos, também, utilizando a idade como marcador. Relatam que o idoso jovem é aquele que possui idade entre 65 a 74 anos. Já os idosos velhos, entre 75 a 84 anos e os idosos mais velhos, de 85 anos ou mais.

Cabe ressaltar que, a definição cronológica, ou seja, da fragmentação da vida

em fases (criança, adolescente, adulto e velhice) é uma produção da sociedade moderna, biologizante e “[...] vem servir à racionalidade instrumental capitalista, quando se classifica indivíduos por datação cronológica, abstraindo de seu processo de vida e as particularidades que se relacionam [...]”. (PAIVA, 2012, p.126).

De acordo com Bernardo (2017, p. 56) o capital ao expulsar a força de trabalho envelhecida da produção, “[...] também se apropria desse trabalhador no circuito do consumo, incrementando o potencial de compra de bens e serviços ao criar desejos e necessidades passíveis de serem mercantilizadas”.

O envelhecimento entra, neste contexto, por nichos de mercado, como por exemplo, no turismo, nos cosméticos para manterem a eterna juventude, etc., bem como, marco definidor de acesso por idade ao benefício de prestação continuada, a aposentadoria por idade, etc. Neste ínterim, é utilizada a palavra idoso (a) para designar o público que acessará esses direitos sociais.

Cabe ressaltar que, este parâmetro cronológico também remete a valorização da juventude, encarnando a velhice como algo deplorável (TEIXEIRA, 2008; PAIVA, 2012)

Em contraponto a esta concepção, alguns autores entendem que a definição cronológica não consegue realizar apreensão real do processo de envelhecimento, passando a utilizar a análise da capacidade funcional, a idade funcional, para definir o envelhecimento, ou seja, “[...]o quão bem uma pessoa funciona em um ambiente físico e social em comparação a outras de mesma idade cronológica”. (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008, p. 586).

Entretanto, todos os critérios utilizados remetem parcialmente ao contexto histórico, político e econômico vigente em uma determinada sociedade, mas quando o fazem trabalham com a perspectiva de determinação externa, da qual discordamos. Alves (2015, p. 142) acrescenta que

[...] no que diz respeito às políticas direcionadas ao atendimento das demandas da velhice, sem ser alvo de mecanismos de fiscalização ou controle, as ações desenvolvidas nas instituições trazem imbricado o cunho tradicional que dissemina uma cultura da atividade, da ressocialização, da “melhor-idade”, do envelhecimento ativo e bem-sucedido, mascarando as diferentes formas de envelhecer e as heterogeneidades que se referem às condições materiais de existência.

Existem, também, outras concepções do envelhecimento como velhice, velho, terceira idade ou idoso.

A velhice é definida como “[...] a última fase do processo de envelhecer humano, pois a velhice não é um processo como o envelhecimento, é antes um estado que caracteriza a condição do ser humano idoso” (SANTOS, 2010, p. 1037).

Já, a concepção de velho está intrinsecamente vinculada, nesta sociedade, ao processo produtivo.

Vedam (2010, p. 04) ressalta que

[...] nas sociedades modernas, de que fazemos parte, a divisão do trabalho aloca os sujeitos sociais entre os que sabem e podem e os que não sabem ou não podem manipular saberes e experiências para fazê-las render material e simbolicamente (GUSMÃO apud NERI, 2001, p. 121). O saber acumulado pelo idoso o habilita para um lugar de destaque. Porém, em uma sociedade centrada na força de trabalho do jovem, o idoso torna-se aquele que já não pode responder aos objetivos do sistema. A velhice passa a traduzir inutilidade.

No sistema capitalista, conforme defende Peres (2011, p. 636), há uma negação do idoso, pois “[...]na perspectiva do capital, o velho representa o trabalhador que já se tornou improdutivo e obsoleto e que deve dar lugar às novas gerações de trabalhadores, dotadas de conhecimentos atualizados e de uma maior disposição para o trabalho”.

De acordo com Renault (2012, p. 19) “Criou-se, então, uma cultura de que a melhor época da vida de uma pessoa é quando ela é jovem; e em contrapartida, existe a difusão de ideia de que ao ser idoso, o homem se torna vulnerável e dependente”.

No contraponto do velho, temos a do novo/jovem, abrindo assim, um mercado de consumo, a partir do mito da eterna juventude, onde o conceito que se enquadra é o da Terceira Idade²⁹.

Cabe salientar que o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa possui como competência proceder orientações e recomendações sobre a aplicação da lei 10741, de 2003, que versa sobre o Estatuto do Idoso, está orientando às instituições públicas, privadas e filantrópicas a substituíram a designação Terceira Idade por pessoa idosa, conforme ofício³⁰ enviado às referidas instituições alegando que

O termo “Terceira Idade”- surgido na França é um eufemismo que leva à invisibilidade da pessoa idosa enquanto sujeito, e leva à negação da velhice pelas próprias pessoas idosas e pela sociedade em geral e principalmente, pela mídia. Como consequência dessa negação, surgem o preconceito, os mitos e os estereótipos acerca da pessoa idosa, da velhice e do envelhecimento. (ULSON,2018, p.01).

²⁹A terminologia Terceira Idade foi instituída, na década de 60, na França, com o intuito de negar as formas estereotipadas acerca da velhice, como uma estratégia de rompimento com a concepção de velho/descartável (OLIVEIRA, 2005).

³⁰O Ofício emitido pelo CNDI estará no anexo1.

Outro aspecto importante é que a velhice tem sido construída na sociedade industrial, como relata Bosi (1994), de maneira maléfica.

Debert (1997, p.126) adverte que

[...] a publicidade enfatiza a ideia vendendo a imagem de que as imperfeições do corpo não são normais e muito menos naturais. O indivíduo deve então tomar providência para que estes eventos não ocorram, defendendo-se dessa desagradável mudança corporal através de produtos criados pelo mercado capitalista.

Neste processo de negação da velhice, como algo desagradável e descartável, também coabita a concepção de que a velhice bem-sucedida depende de hábitos saudáveis de vida.

O envelhecimento saudável vai depender do estilo de vida do idoso, desconectado das realidades social, econômica e políticas vigentes na sociedade, numa perspectiva liberal e individualista, conforme já sinalizado a linhas atrás.

Outra terminologia utilizada para designar a pessoa com idade superior a 60 anos é idoso (a), fruto dos movimentos sociais liderados pelos idosos, tendo como exemplo, o movimento de aposentados e pensionistas, na luta pelos 147% nas aposentadorias.

A constituição das políticas sociais é uma resposta do governo à mobilização da classe trabalhadora por melhores condições de vida e de trabalho. Sendo assim, as demandas das políticas sociais são frutos da pressão dos trabalhadores, expressando a luta de classes. Além disso, a constituição das políticas sociais, bem como sua retração são expressões de um determinado contexto histórico.

Nesta perspectiva, os direitos consubstanciados nos marcos legais, segundo Giacomini e Couto (2013) são frutos de pressão popular e discussão com a participação de inúmeras entidades de defesa, estudo e pesquisa sobre o envelhecimento, entre as quais: a Confederação Brasileira dos Aposentados e Pensionistas (COBAP); o Movimento de Servidores Aposentados e Pensionistas (MOSAP); a Associação Nacional de Gerontologia (ANG); a Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG); a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); a Pastoral Nacional (atualmente, já existe a Pastoral da Pessoa Idosa) e outros movimentos e lideranças sociais.

O tema dos direitos dos idosos, nesta sociedade, ainda é periférico se comparado com outros públicos, como crianças e jovens. Entretanto, conforme sinalizado no parágrafo anterior, a pressão dos movimentos organizados atrelado a um acelerado crescimento da população idosa nos últimos tempos, têm levado a

necessidade de o Estado adotar políticas públicas direcionadas à pessoa idosa nas mais diversas áreas: saúde, educação, transporte, habitação, entre outras. Para tanto, foram criadas leis de proteção aos direitos da pessoa idosa, bem como mecanismos para garantir que esses direitos sejam cumpridos.

Dentre os marcos legais direcionados para os trabalhadores envelhecidos, podemos destacamos os seguintes: Constituição Federal (1988), Política Nacional do Idoso (1994), Estatuto do Idoso (2003), Envelhecimento ativo: uma política de saúde (2005) e decreto nº 8114/2013, que instituiu o compromisso Nacional para a promoção do envelhecimento ativo.

Ao pensarmos a trajetória da proteção social ao idoso no Brasil, percebemos a recorrência das práticas filantrópicas, entendendo a velhice como desamparada e associada à pobreza. Teixeira (2003, p.04) relata “que a velhice se marca como expressão da questão social pela ruptura com a lógica do cuidado familiar e filantrópico, para ser alvo de políticas públicas”.

No capitalismo monopolista são introduzidas novas formas de proteção social associando a filantropia ao reconhecimento do Estado da necessidade de respostas à luta de classes por meio da introdução de políticas sociais. Entretanto, esta resposta do Estado possui como objetivos principais a expansão do mercado e da produtividade capitalista, logo, priorizou-se a conformação das políticas sociais voltadas para os cidadãos inseridos no mercado de trabalho. (BERINGH; BOSCHETTI, 2011; BERNARDO, 2017).

Teixeira (2003, p.04) acrescenta que

[...] são cidadãos aqueles que estão cobertos por um sistema de proteção social ao qual têm direitos porque contribuem para eles; são pobres aqueles que, por não estarem inseridos no mercado de trabalho, continuam sendo uma questão de responsabilidade privada, de filantropia ou de assistência social pública.

Neste contexto aos trabalhadores envelhecidos cabia o direito a aposentadoria seja por idade ou invalidez. Aqueles idosos não inseridos no mercado de trabalho ficavam a mercê da filantropia. Neste momento, havia a prioridade da institucionalização para o trabalhador envelhecido inválido ou sem recursos financeiros para se reproduzir materialmente.

Os autores Fernandes e Santos (2007) relatam que “até 1994 não existia no Brasil uma política nacional para os idosos e sim ações pontuais das iniciativas privadas e do Estado consubstanciadas em programas (PAI³¹, PAPI³², Conviver³³,

³¹Por iniciativa Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), foi criado o primeiro Programa Nacional voltado para atendimento ao Idoso chamado PAI - Programa de Assistência ao Idoso,

Saúde do Idoso³⁴) destinados a idosos carentes”.

Os autores Carolino, Soares e Cândido (2011) relatam que nas constituições brasileiras anteriores a de 1988 (1934, 1937,46 e 67) houve a menção do envelhecimento, entretanto os direitos para esse segmento foram inscritos sob a forma de direitos trabalhistas e de Previdência Social “a favor da velhice”.

Podemos dizer que a mudança de perspectiva ocorreu na década de 1980 devido ao contexto social de abertura política, com a efervescência dos movimentos sociais, onde houve o estímulo à garantia dos direitos universais, sendo elaboradas políticas específicas para alguns “segmentos” da sociedade, como para a população envelhecida.

Na Constituição Federal de 1988 foram garantidos, dentre outros, os seguintes direitos à população envelhecida:

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

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

§ 1º Os programas de amparo aos idosos serão executados preferencialmente em seus lares.

§ 2º Aos maiores de sessenta e cinco anos é garantida a gratuidade dos transportes coletivos urbanos. (BRASIL, 1988, p.119).

Entretanto, no Brasil, o caráter universal das políticas sociais vem sendo colocado em xeque a partir da introdução do modelo neoliberal de Estado e seu processo de reestruturação produtiva, intensificado, a partir da década de 90.

que consistia na organização e implementação de grupos de convivência para idosos previdenciários, nos Postos de atendimento desse Instituto.

Em 1977, com a reestruturação do INPS para o SINPAS - Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social, o Programa passou para a Fundação Legião Brasileira de Assistência, esta se tornou responsável pelo atendimento ao idoso em todo o território nacional. Em 1987, houve uma reestruturação na LBA e o PAI, foi transformado em PAPI - Projeto de Apoio à Pessoa Idosa (RODRIGUES, 2001).

³²O PAPI - Projeto de Apoio à Pessoa Idosa tinha suas “ações voltadas para as pessoas idosas, visando dar-lhes oportunidades de maior participação em seu meio social e, também, desenvolver a discussão ampla de sua situação como cidadãos, suas reivindicações e direitos, além de valorizar todo o potencial de vivência dentro das comunidades”. (RODRIGUES, 2001, p151).

³³Era um projeto de parceria da LBA com iniciativas privadas para atendimento aos idosos em grupos educativos. A LBA pagava um per capita pelos idosos participantes desses grupos, que eram supervisionados pelos seus técnicos. (RODRIGUES, 2001).

³⁴O Programa da Saúde do Idoso surge na década de 80 pelo Ministério da Saúde, que concentrava ações na área da promoção da saúde e estímulos ao autocuidado. (RODRIGUES, 2001).

Na década supracitada, devido às crises cíclicas do capital, houve a necessidade de novas respostas do Estado, no sentido de manter os superlucros do capital, a partir de uma contrarreforma do Estado, na concepção de Beringh (2010), devido a retração deste Estado no campo social e pelo desmonte dos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora.

Segundo Bernardo (2017, 58)

No campo do envelhecimento, a tônica que se inicia é a de reatualização do voluntarismo social, das atribuições da família e das ações de sociabilidade restritas ao universo subjetivo do “aprender a ser idoso”. A tendência dessa fase, difundida pela gerontologia internacional, é a homogeneização da velhice destituída das determinações de classe social.

Cruz, Rocha e Quaresma (2015, p.10),

Em tempos de desemprego e crescimento da informalidade diminui a arrecadação previdenciária. A saída não tem sido gerar novos empregos, mas aumentar o tempo para a aposentadoria, taxaço dos aposentados e seletividade no acesso aos benefícios. Seguindo a lógica dessa estrutura, é notória que o governo pretende reduzir o déficit e ceder menos benefícios, desse modo, essa lógica funciona essencialmente como uma forma de garantir a exploração do trabalhador mesmo ele tendo contribuído ao longo de sua vida.

Mesmo neste contexto econômico, político e social, obtivemos alguns ganhos no campo legal para os idosos, como por exemplo: a Política Nacional do Idoso (PNI) e o Estatuto do idoso.

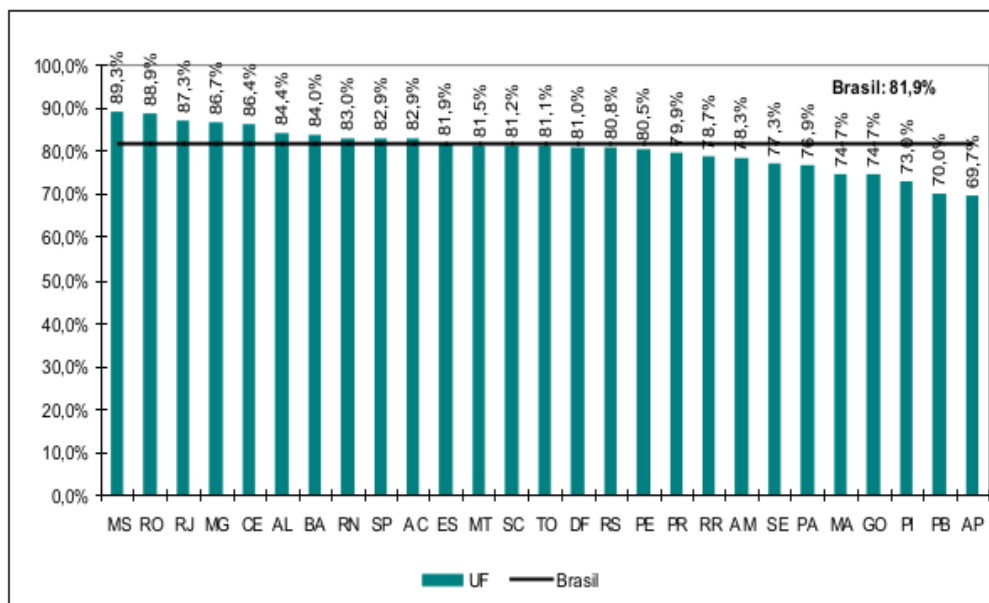
A PNI, como especifica o seu artigo 1º, “tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade”.

O texto anteriormente apresentado demonstra o entendimento de que é o idoso quem precisa ser “integrado” à sociedade, mas esta não precisa reverter o processo de produção das desigualdades sociais.

A Política Nacional do Idoso tratava da necessidade de adequação das ações na perspectiva do direito dos idosos às realidades brasileiras, conforme demonstra o artigo 3º, em seu item V, onde ratifica que “as diferenças econômicas, sociais, regionais e, particularmente, as contradições entre o meio rural e o urbano do Brasil deverão ser observadas pelos poderes públicos e pela sociedade em geral, na aplicação desta lei” (BRASIL, 1994, p.01).

Entretanto, pelo gráfico abaixo sobre cobertura social³⁵ dos idosos, em 2013, percebemos, claramente, que o acesso não ocorre de forma equitativa, sendo que nas regiões norte e nordeste do país, os índices são menores, demonstrando uma maior desigualdade social nestas regiões.

Gráfico 12- Demonstrativo da Cobertura Social entre os Idosos por Unidade da Federação-2013 (inclusive Área Rural da Região Norte)



Fonte: PNAD/IBGE, 2013.

Já, o Estatuto do Idoso, aprovado em 2003, foi destinado a regular os direitos dos idosos, conforme destaca os artigos abaixo:

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

Art. 2º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL,2003, p.07).

De acordo com Alcântara (2016, p.364),

³⁵De acordo com o Guia de Políticas, Programas e Projetos do Governo Federal. Compromisso Nacional para o Envelhecimento Ativo (2015), a cobertura social se refere a população com idade igual a superior a 60 anos que possuem acesso a aposentadoria, pensão e benefício de prestação continuada.

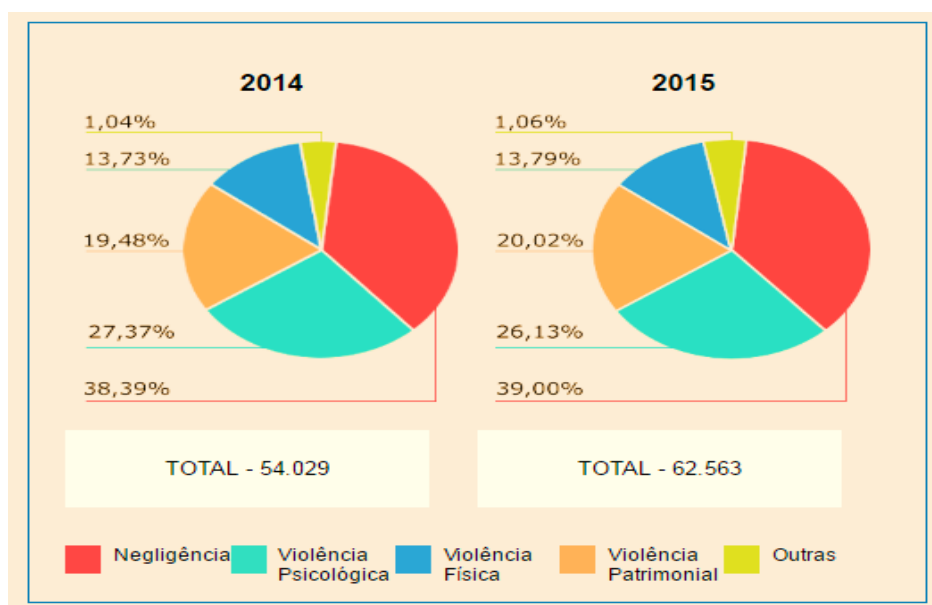
A ideia do Estatuto nasceu, de certa forma, como já dito, da crítica em relação à falta de efetividade e não realização de inúmeras medidas de proteção e ações previstas na Lei no 8842/1994, que instituiu a PNI. A proposta de uma lei que trouxesse uma proteção específica ao grupo de pessoas idosas (grupo social vulnerável) também foi formada a partir da experiência social do Estatuto da Criança e do Adolescente.

No Estatuto possuímos um avanço com o artigo 4º, que proíbe qualquer tipo de discriminação, violência, negligência ou crueldade aos idosos, seja por ação seja por omissão e, além disso, prescreve punição para estes atos.

Para Faleiros *et al* (2009, p.03), “a violência implica relações desiguais de poder e condições sociais que negam a vida, a autoridade legítima, a diferença, destroem a tolerância, transgridem o pacto social de convivência e violam direitos”.

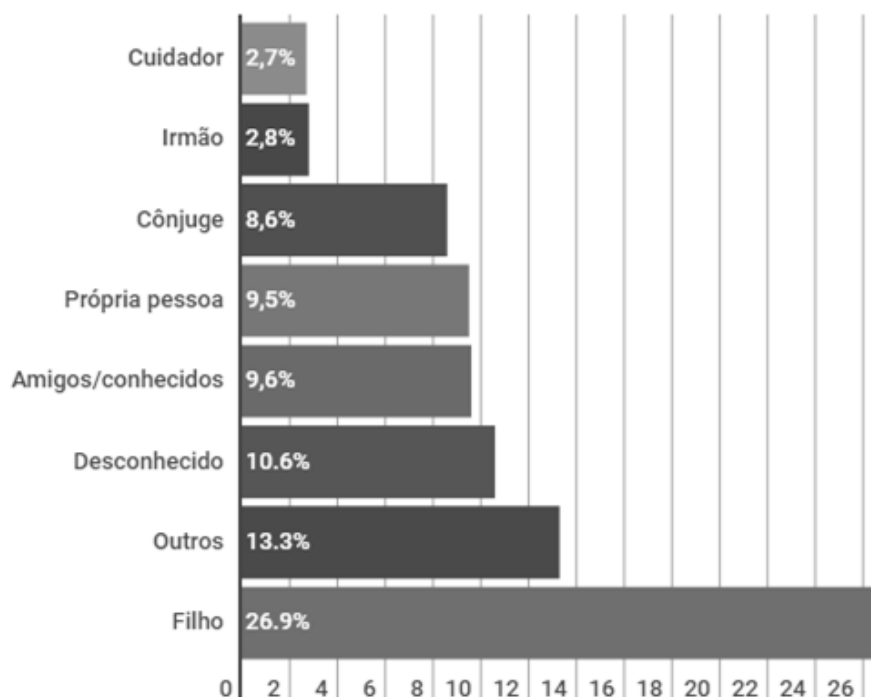
Salienta-se que após a promulgação da lei, uma estrutura para recebimento de denúncias, via delegacia do idoso, disque denúncia e conselhos dos idosos, bem como de acolhimento a vítimas, por meio da Secretaria de Assistência Social, foram organizadas. Essa infraestrutura colaborou para o desvelamento das situações de violência sofridas pela população envelhecida. De acordo com os dados obtidos houve um aumento nas notificações de violência contra o idoso no Disque 100, no período entre 2014 e 2015, sendo as mulheres as principais vítimas, os filhos os agressores e a principal violação a negligência, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 13- Demonstrativo em percentual da distribuição dos tipos de violação contra o idoso no Brasil, 2014/2015



Fonte: Balanço anual da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, 2015.

Gráfico 14 – Demonstrativo da distribuição da violência contra o idoso no Brasil segundo autor da Violência (Brasil, 2014)



Fonte: Ministério da Saúde (MS); Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS); Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN); Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA) e Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil. / Gráfico: Infogram

Os dados demonstrados anteriormente refletem, em síntese, “[...] as injustiças sociais, as disparidades econômicas, políticas, sociais e culturais, os preconceitos e as discriminações a que são atingidas essa população”. (GUIMARÃES; MIRANDA; MACEDO, 2007, p.06)

Candau (2012, p.717) ressalta que “na sociedade brasileira, a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana”.

No que tange o documento Envelhecimento ativo: uma política de saúde, este foi elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma contribuição para a Segunda Assembleia Mundial das Nações Unidas sobre Envelhecimento realizada em abril de 2002, em Madri, Espanha e se tornou um parâmetro para programas de promoção de Saúde no Brasil.

As políticas e programas voltados para o envelhecimento ativo defendem que “as famílias e os indivíduos precisam planejar e se preparar para a velhice, e precisam se esforçar pessoalmente para adotar uma postura de práticas saudáveis em todas as fases da vida” (OMS, 2005, p.18). A concepção de envelhecimento proposta por estas

políticas e programas está pautada na individualização e privatização dos cuidados, próprio de uma ordem neoliberal, onde se reduz a previsão dos direitos por parte do Estado.

A respeito da privatização dos cuidados, em pesquisa realizada por Leite, Hildebrant, Bisogno, Biasuz e Falcade (2013) por meio da caracterização do familiar cuidador principal de idosos de 80 e mais anos, em Palmeira das Missões-RS, 2009-2010, identificaram que o cuidador era eminentemente do sexo feminino, sendo esposa e/ou filha, casada, residindo com o idoso cuidado, tendo ensino fundamental incompleto e sendo responsável pelo cuidado de outras pessoas.

Os autores supracitados chegaram à conclusão da importância da articulação com as “redes locais de suporte social a partir dos serviços disponíveis na comunidade, para manter a inclusão social das famílias cuidadoras de idosos” (op. cit, 2013, p. 323) pois os familiares acabam adoecendo frente aos cuidados com o idoso, pois são pouquíssimos idosos, no caso da pesquisa que possuem suporte de um cuidador profissional.

Com a lógica de privatização dos cuidados, via responsabilização da família, em um contexto de contenção das atribuições do Estado, não se torna prioridade deste a implementação de políticas de apoio ao trabalhador envelhecido e às famílias cuidadoras, ratificando o preconizado pela CF, em seu artigo 230 que a família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas. Conforme expressa o texto constitucional, cabe a família, em primeira instância a responsabilidade pelos cuidados.

Já, o Decreto nº 8114, de 30 de setembro de 2013 tem como objetivos a valorização, promoção e defesa dos direitos da pessoa idosa.

O Compromisso Nacional para o Envelhecimento Ativo possui como fundamentos: emancipação e protagonismo; promoção e defesa de direitos; e informação e formação. (BRASIL, 2013, p.02), mas dentro da mesma perspectiva política do documento Envelhecimento ativo: uma política de saúde, ou seja, a individualização e privatização dos cuidados voltados para o envelhecimento.

Sendo assim, a introdução dos direitos dos idosos brasileiros surge pela pressão popular, mas em um momento histórico onde a ideologia neoliberal se espalha no Brasil, onde os gastos com o social são considerados os propulsores da crise fiscal do Estado.

Desta forma, identificamos neste capítulo que os direitos conquistados, estão ainda muito distantes de serem efetivados, sobretudo o direito de acesso à educação, que será abordado na próxima seção, demonstrando uma dívida do Estado com esse

segmento populacional, restando às famílias a grande responsabilidade e o ônus de cuidar de seus idosos (ALCÂNTARA,2016).

SEÇÃO II

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL NO PERÍODO DE 2003 A 2016 E SUA INTERFACE COM O ENVELHECIMENTO

A educação institucionalizada serviu o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. (MÉSZÁROS, 2005, p.08)

A presente seção realiza um resgate histórico-analítico da política de educação no período de 2003-2016, buscando identificar rupturas e permanências de direção política frente aos governos de Fernando Henrique Cardoso com os governos do período focalizado.

Além disso, trabalharemos a categoria educação enquanto uma mediação para emancipação humana e o direito do trabalhador envelhecido em acessá-la.

3.1 – A Política de Educação no Brasil nos governos Lula e Dilma: entre continuísmo e avanços da era FHC.

Neste item, iremos realizar um resgate histórico crítico da política de educação no Brasil, no período de 2003 a 2016, apreendendo seus avanços, retrocessos e continuidade em relação aos governos Fernando Henrique Cardoso. Sendo assim, dividiremos este item em dois subitens. Neste primeiro, iremos versar sobre o governo FHC e, no próximo item, sobre os governos Lula e Dilma.

3.1.1-O governo FHC e a política de Educação

O capitalismo é marcado pela contradição Capital e trabalho e a partir destas contradições ocorrem crises desse modo de produção, podendo ser cíclicas ou estruturais.

As crises são inerentes ao próprio modo de produção capitalista, e na medida em que elas se aprofundam como estratégia de reestruturação são adotadas diversas medidas que ocasionam transformações societárias inflexionando o mundo do trabalho, as relações sociais, a esfera cultura, econômica e a política. (CUNHA; ALMEIDA; BURITI, 2017, p. 45).

Tomando como base a contemporaneidade, ou seja, o capitalismo monopolista (século XIX aos dias atuais), que ocorre por meio da fusão do capitalismo industrial com o bancário, em que o capital financeiro se sobrepõe - “[...] Os bancos após II Revolução industrial através do pagamento das dívidas e da venda de títulos públicos, passam a se apropriar de parte da mais-valia produzida para implementar o processo de centralização do capital”. (CUNHA; ALMEIDA; BURITI, 2017, p. 47). Desde a década de 1970 os países desenvolvidos estão vivenciando uma crise estrutural do capitalismo.

O mundo, desde 1970, caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação por conta da crise do petróleo passando a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. (ANDERSON, 1995).

O neoliberalismo foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar e propunha um Estado mínimo para o social, as privatizações, etc.

Já na década de 1980, no âmbito político ideológico, com a derrubada do muro de Berlim, com o desmoronamento da União Soviética e do Leste Europeu, desarticulando os movimentos operário e sindical, sobretudo, pelo enfraquecimento dos partidos comunistas tradicionais, vão introduzir alterações no processo de produção de mercadorias, bem como, na base ideológica de sustentação dessas alterações (PIANA, 2009; ANDERSON, 1995).

Piana (2009) destaca que, com a introdução do modelo neoliberal no mundo, “[...] destrói-se a força humana para o trabalho; destroçam-se os direitos sociais, brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho, tornando a sociedade do descartável (...)”. (PIANA, 2009, p. 68).

A crise estrutural do capitalismo vai se expressar no aumento da pobreza, do exército industrial de reserva, aumento da inflação, subconsumo da classe trabalhadora, taxas de juros elevadas, etc. Como tentativa de ampliação das taxas de lucro, ou seja, da própria acumulação capitalista, respostas foram dadas nos âmbitos político, social e econômico.

A crise estrutural do capitalismo é apresentada como resposta ao processo de reestruturação produtiva aliado ao ideário neoliberal que se iniciam, em âmbito mundial, na década de 1970 e no Brasil, na década de 1980, pela defesa de um Estado mínimo e pela “[...] informatização produtiva, os programas de qualidade total e a implantação de métodos de gestão participativa” (MOTA, 2009, p. 11). Posteriormente, em 1990, ocorre sua consolidação no Brasil.

Devido à crise cíclica do capital, há a substituição do padrão produtivo fordista keynesiano pelo toyotismo, trazendo mudanças significativas na forma de produzir e circular mercadorias, como exemplo, há a redução dos estoques, a produção passa a ser por demanda, há a substituição da mecânica pela eletrônica, etc. Além disso, alteram-se as relações de trabalho, precarizando-as, seja pelo subemprego, emprego parcial e/ou perdas de direitos trabalhistas. (ANTUNES, 1995; ANTUNES, 1999; ALVES, 2000; ALVES, 2011).

Há uma mudança significativa nas relações de trabalho introduzindo novas formas de gestão da força de trabalho e de contratação da mesma. Estimula-se a flexibilização das relações de trabalho, contratos temporários e a informalidade. Os serviços passam a ser terceirizados, como uma estratégia de incentivo a iniciativa privada e a desregulamentação das relações de trabalho.

[...] processo de ampliação da produtividade capitalista, com o crescimento acelerado do trabalho objetivado e a implementação dos princípios da “fábrica mínima” toyotista, que se produzem contingentes cada vez maiores de trabalhadores supérfluos, que são, diuturnamente, responsabilizados pelo seu maior ou menor potencial de empregabilidade e, portanto, de inclusão ou de exclusão produtiva. (MELO e PERDIGÃO, 2013, p. 07).

Para justificar as alterações na esfera da produção, passa-se a ser difundida a ideologia neoliberal que enfatiza a solidariedade civil, a desorganização e destruição dos serviços sociais públicos, em consequência da necessidade do “enxugamento do Estado” em suas responsabilidades sociais, colocando as mesmas para a sociedade civil.

Neste contexto, o neoliberalismo consiste numa reação teórica e política contra o Estado intervencionista e social, defendendo que todas as situações serão resolvidas pela abertura da economia, redução dos gastos públicos e pela não intervenção do Estatal no mercado. (TEIXEIRA,2010).

O discurso é que a crise fiscal se deve à intervenção estatal para atender às demandas da classe trabalhadora, por meio das políticas sociais, que em última instância representam uma forma de distribuição de renda. Entretanto, a crise deve ser entendida enquanto “[...] expressão da crise estrutural do capital, tal como na crise do fordismo keynesiano, propiciada por uma tendência decrescente na taxa de lucros”. (PERONI, 2012, p. 37).

Os cortes nos gastos públicos são realizados e justificados pela crise fiscal do Estado. Ocorre um (des) financiamento das instituições públicas, acarretando na diminuição de serviços prestados, ou seja, acaba deteriorando e desprestigiando as

referidas instituições, de forma a criar uma demanda para o setor privado e tornar o processo de privatização socialmente aceito.

Sader (2013) acrescenta que sob auspício do governo socialdemocrata de Fernando Henrique Cardoso, o neoliberalismo foi construído como uma alternativa contra a inflação, ineficiência administrativa, excessiva tributação e sobretudo, pelo discurso de que o Estado era o responsável pelo desequilíbrio monetário.

O ideário neoliberal prega que o Estado só deve intervir para aliviar a pobreza e produzir serviços que não sejam rentáveis para o setor privado- só produzir aquilo que o setor privado não pode e/ou não quer produzir. O governo abole o conceito dos direitos sociais, ficando os cidadãos a mercê das políticas assistencialistas do mesmo e/ou dependendo da solidariedade da sociedade civil. (MOTA, 2006)

De acordo com Montaño (2012, p.276)

Neste quadro, o pensamento neoliberal concebe o pauperismo mais uma vez como um problema individual- pessoal e, portanto, “devolve” à filantropia (individual ou organizacional) a responsabilidade pela intervenção social: surge o debate do “terceiro setor” (Montaño, 2002), da filantropia empresarial (ou “responsabilidade social”), do voluntariado. A autoajuda, a solidariedade local, o benefício, a filantropia, substituem o direito constitucional do cidadão de resposta estatal (tal como no keynesianismo).

Desta forma, o governo reduz sua atuação no campo social, a partir das privatizações, redução de benefícios, canalizando os gastos para grupos carentes, etc.

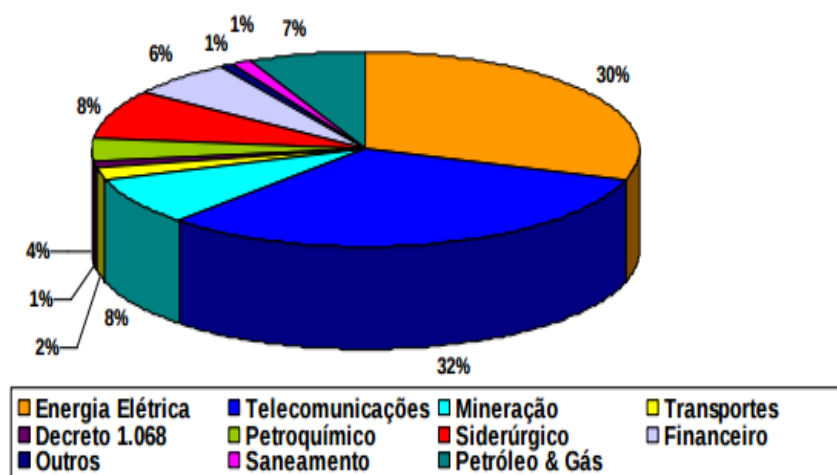
As políticas sociais se tornam focalizadas. O discurso da focalização pauta-se na necessidade de desenvolver as ações públicas de forma mais eficaz e eficiente, impregnando a lógica gerencial e produtivista nas ações públicas, sob o argumento da escassez de recursos.

[...] Amparada pela naturalização da mercantilização da vida, essa reforma social e moral busca, entre outros objetivos, transformar o cidadão sujeito de direitos num cidadão consumidor; o trabalhador num empreendedor; o desempregado num cliente da assistência social; e a classe trabalhadora em sócia dos grandes negócios. (MOTA, 2009, p. 14).

Estimula-se a privatização das empresas e dos serviços, por meio do sucateamento dos serviços e pelo argumento de que o Estado não tem condições de gerir essas empresas, que as mesmas não dão lucro para o Estado, precisando do ‘Know-how’ da gestão privada no sentido de torná-las lucrativas. De acordo com Almeida (2010), entre os anos de 1995 a 1998, o projeto privatista assumiu centralidade na agenda política brasileira.

O gráfico abaixo demonstra por setor, as principais áreas privatizadas, a partir da década de 1990, sendo as prioritárias, a de energia elétrica e de telecomunicações.

Gráfico 15 – Demonstrativo das Privatizações no Brasil – Participação Setorial (1991-2005)



Fonte: BNDS, Privatizações no Brasil 1990/2005, 29 de maio de 2006 p.08, apud Almeida (2010, p.347).

Para Anderson (1995) estas mudanças, a partir do modelo neoliberal, só foram possíveis, pois ocorreu uma direitização dos governos de vários países (Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha, etc.) e passaram a desenvolver suas ações a partir dos postulados neoliberais e da introdução do toyotismo.

Robertson (2012) destaca que a participação do setor privado em diversas áreas, inclusive na educação, promulgando as ideias de livre mercado, sob o argumento que é essencial “[...] para a competitividade na economia global, como meio de diminuir a pobreza e estancar a desaceleração do crescimento econômico e como fundamentos para a construção de economias baseadas no conhecimento”. (ROBERTSON, 2012, p. 286).

Conforme sinalizado anteriormente, o ideário neoliberal começa a ser efetivamente implementado no Brasil, a partir da década de 1990, tendo como marco o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Chauí (2013) faz uma síntese das propostas do Estado neoliberal, introduzido no Brasil na década de 1990, a saber:

[...] um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos populares, controlar o dinheiro público e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia, tendo como meta principal a estabilidade monetária por meio da contenção dos gastos sociais e do aumento da taxa de desemprego para formar um exército industrial de reserva que acabasse com o poderio das organizações trabalhadoras. Tratava-se, portanto, de um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados, reduzindo os impostos sobre o capital e as fortunas e aumentando os impostos sobre a renda individual e, assim, sobre o trabalho, o consumo e o comércio. Finalmente, um Estado que se afastasse da regulação da economia, privatizando as empresas públicas e deixando que o próprio mercado operasse a desregulação (CHAUÍ, 2013, p. 125).

Um ponto que merece destaque é o documento conhecido como Consenso de Washington, de 1989, que imprimiu o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico a ser implementado pelos governos nacionais nas décadas seguintes. Neste documento foram cunhadas as metas e as diretrizes a serem atingidas pelos países subdesenvolvidos, em outras palavras, periféricos, no sentido de continuarem a receber subsídios financeiros dos países desenvolvidos, dentre elas podemos destacar a “[...]necessidade de reformas estruturais, de aplicação de um plano de estabilização econômica e ratificaram a proposta neoliberal como condição para conceder novos empréstimos aos países periféricos”. (SILVA, 2005, p. 258).

De acordo com Frigotto (2007), nos oito anos do governo Fernando H. Cardoso, de forma competente, seguiu a cartilha do ajuste dos países dependentes para se adequarem aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capitalista mundial, preconizada pelo Consenso de Washington.

Em termos das reformas desenvolvidas pelos governos FHC, destaca-se que ocorreram nos âmbitos do planejamento e da educação, além de alterações significativas na área econômica.

De acordo com Luiz Carlos Bresser Pereira (1997) houve a necessidade das reformas supracitadas, pois a partir da década de 1980, o Estado foi entrando em crise fiscal, na medida em que sua poupança pública tornava-se negativa, tendo episódios hiperinflacionárias, bem como por sua ineficiência na administração, ou seja, suas limitações gerenciais, por meio de um Estado-burocrático. Outro ponto destacado pelo autor é que com a globalização há a “perda relativa da autonomia do Estado, que viu reduzida a sua capacidade de formular políticas macroeconômicas e de isolar sua economia da competição internacional” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p.56).

Frente a esta realidade, o autor relata que ocorreu a reforma do Estado dos anos 90 para que o Estado saísse da crise fiscal e equilibrasse as contas públicas,

imprimindo ao Estado interventor a responsabilidade pelas questões econômicas e sociais.

Uma grande coalizão de centro-esquerda e de centro-direita assim se formou. Uma coalizão que levou os governos, na América Latina, no Leste Europeu, em um grande número de países em desenvolvimento na Ásia, e mesmo nos países desenvolvidos, a promoverem a reforma do Estado para torná-lo menor, mais voltado para as atividades que lhe são específicas, que envolvem poder de Estado, mas mais forte, com maior governabilidade e maior governança, com mais capacidade, portanto, de promover e financiar, ou seja, de fomentar a educação e da saúde, o desenvolvimento tecnológico e científico, e, assim, ao invés de simplesmente proteger suas economias nacionais, estimulá-las a serem competitivas internacionalmente.[...] Nossa previsão é a de que o Estado do século vinte-e-um será um Estado Social-Liberal: social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional. (BRESSER-PEREIRA,1997, p.17/18).

A reforma do Estado pautou-se em programas de privatização³⁶, terceirização³⁷ e publicização³⁸, com a redução da interferência do Estado, bem como no aumento da sua governabilidade e governança sendo implementada pelo governo FHC, por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado do Ministério de Administração e de Reforma do Estado (PDRE-MARE), onde os fundamentos das ideias de Bresser-Pereira foram consolidados. Cabe salientar que Bresser-Pereira foi ministro da Reforma do Estado no governo FHC, no período de 1995 a 1998.

Behring (2008) faz crítica ao pensamento de Pereira relatando que a “reforma” preconizada é uma escolha político-econômica e não uma reforma imprescindível e irreversível. Foi uma tentativa de inclusão do Brasil no mercado internacional, por meio de um ajuste fiscal. Além disso, não pode ser definida enquanto uma modernização conservadora, mas como uma contrarreforma, pois apesar do discurso de combate a crise fiscal e o equilíbrio das contas públicas, verificou-se a perda de direitos sociais dos trabalhadores, a entrega do patrimônio público brasileiro ao capital estrangeiro sem a contrapartida de compra de insumos brasileiros, além disso, a política econômica desenvolvida, de maneira que

³⁶A privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada (BRESSER-PEREIRA,1998, p.61).

³⁷Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio (BRESSER-PEREIRA,1998, p.61)

³⁸A Publicização se realiza pela transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas, pública não-estatal (BRESSER-PEREIRA,1998,p.61).

Corrói aceleradamente os meios de financiamento do Estado brasileiro por meio da inserção na ordem internacional, que deixa o país à mercê dos especuladores no mercado financeiro, de forma que todo o esforço de redução de custos preconizados escoar pelo ralo do crescimento galopante das dívidas interna e externa. (BEHRING,2008, p.199).

No âmbito da Educação, não é possível deixar de ressaltar a relação entre a reforma curricular empreendida no Brasil e o movimento internacional.

A crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID). Acrescentamos a essas, ainda, a Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina (CEPAL) e, particularmente em relação à educação profissional, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em especial por meio do Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional. (CINTERFOR) (CIAVATTA;RAMOS,2012,p.17).

No âmbito da Educação, a descentralização política administrativa da Educação e o controle democrático da mesma foram os principais temas discutidos na década de 1990.

A promulgação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação³⁹, de 1996, durante os governos de FHC, expressa essa direção, pois dentre outras coisas propunha um novo pacto federativo, dando autonomia política de decisão aos entes federados.

No caso brasileiro, a descentralização ocorreu por meio da municipalização.[...] direcionando os seus gastos por intermédio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF.[...] direcionavam-se os gastos para o Ensino Fundamental como estratégia de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho; ao mesmo tempo, instituíam-se os Parâmetros Curriculares e o Sistema Nacional de avaliação, de maneira que um certo tipo de controle fosse mantido pelo governo. (SANTOS, 2014, p. 09).

O FUNDEF era destinado exclusivamente para o ensino fundamental e vigorou de 1997 até 2006.

[...] o Fundef torna o financiamento do ensino público no Brasil mais transparente, facilitando o controle social do mesmo e permitindo maior autonomia da aplicação de recursos, com a garantia de sua destinação exclusivamente para o ensino fundamental. Desta forma,

³⁹De acordo com a LDB, no “Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996, p.03).

substitui a manipulação política pela racionalidade técnica na distribuição de recursos entre estados e municípios, ao tempo em que implementa uma política nacional redistributiva, objetivando corrigir desigualdades regionais e sociais. Além disso, garante recursos financeiros suficientes para alcançar, em todas as regiões do país, um dispêndio por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino. (VERHINE; MAGALHÃES, 2003, p.01).

Outro ponto dos governos FHC em relação às políticas educacionais foi o processo de redefinição do papel do Estado, reorientando a relação entre o público e o privado, com a introdução da lógica gerencial privada no modelo de gestão público.

Dourado acrescenta que

[...] nesse contexto, é fundamental ressaltar a busca de organicidade das políticas, sobretudo no âmbito do governo federal e de alguns governos estaduais, na década de 1990, quando, em consonância com a reforma do Estado e a busca de sua “modernização”, se implementaram novos modelos de gestão, cujo norte político-ideológico objetivava, segundo Oliveira (2000, p. 331), “(...) introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”. (DOURADO,2007, p.926).

Freitas (2012) enfatiza que podemos associar as ações e direções políticas dos governos brasileiros a partir de 1990, com os pressupostos defendidos, pelos chamados reformuladores da educação, que elaboraram um relatório *A Nation at Risk (National Commission on Excellence in Education, 1983)*, apresentando um quadro de caos para a educação americana que comprometeria sua competitividade no cenário internacional. As respostas para esta crise ocorreriam numa perspectiva neotecnicista, se estruturando “[...] em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização, [...] medidos em testes padronizados”. (FREITAS, 2012, p. 382).

As categorias supracitadas podem ser explicadas da seguinte forma: a responsabilização se encerra enquanto uma “[...] culpabilização individual, do professor, do aluno e da escola. Os instrumentos utilizados são ‘testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola, recompensas e sanções’ (FREITAS,2012, p. 383).

A Meritocracia está entrelaçada com a responsabilização. As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema.

A privatização pode ser realizada pela transferência da gestão para iniciativa privada (o público não estatal), pelas bolsas de estudo em universidades privadas, etc.

Outro exemplo a ser destacado é a mercantilização da educação intrínseca à privatização, ficando ao Estado a responsabilidade pelo ensino fundamental, sendo os

ensinos médio, profissionalizante e superior deslocados para responsabilidade do setor privado e/ou filantrópico.

Ao recorrerem aos sistemas de avaliação em larga escala produzidos por especialistas, exteriores ao contexto escolar, os governos justificam suas escolhas e orientam suas ações fundamentando-se na “indiscutível” racionalidade administrativa que persegue a eficiência como um fim, o que acaba por retirar o foco da discussão sobre o direito à educação. (OLIVEIRA, 2015).

Além disso, a lógica financeira se sobrepõe a da qualidade e exiguidade da política de educação, pois sem financiamento as metas do Plano Nacional de Educação se tornam meramente ilustrativas. Exemplificar com os nove (9) vetos, descritos abaixo, no Plano Nacional de Educação, que são condizentes com o ideário neoliberal, que apregoa um Estado mínimo e a racionalização dos recursos públicos, em busca da eficiência e eficácia das ações.

1-Ampliar o Programa de Garantia de Renda Mínima associado a ações socioeducativas, de sorte a atender, nos três primeiros anos deste plano, a 50% das crianças de 0-6 anos que se enquadram nos critérios de seleção da clientela e a 100% até o sexto ano;

2- Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total de vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior;

3-Assegurar na esfera federal, através de legislação, a criação do fundo de Manutenção da Educação Superior, constituído, entre outras fontes, por, pelo menos 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais;

4-Ampliar o programa de crédito, associando-o ao processo de avaliação das instituições privadas e agregando contribuições federais e estaduais, e, tanto quanto possível, das próprias instituições beneficiadas, de modo a atender a, no mínimo, 30% da população matriculada no setor particular, com prioridade para os estudantes de menor renda;

5-Ampliar financiamento público à pesquisa científica e tecnológica, através das agências federais e fundações estaduais de amparo à pesquisa e da colaboração com as empresas públicas e privadas, de forma a triplicar, em dez anos, os recursos atualmente destinados a esta finalidade;

6-Implantar no prazo de um ano, planos gerais de carreira para os profissionais que atuam nas áreas técnica e administrativa e respectivos níveis de remuneração;

7-Elevação, na década, através de esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB nos quatro primeiros anos do plano e 0,6% no quinto ano;

8-Orientar os orçamentos nas três esferas governamentais, de modo a cumprir as vinculações e subvinculações constitucionais, e alocar, no prazo de dois anos, em todos os níveis e modalidades de ensino,

valores por alunos, que correspondem a padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos nacionalmente e

9- Garantir recursos do Tesouro Nacional para o pagamento de aposentadorias e pensionistas do ensino público na esfera federal, excluindo estes gastos das despesas consideradas como manutenção de desenvolvimento do ensino.(BRASIL, 2001, p.?).

Os cortes supracitados demonstram a desresponsabilização do Estado pela garantia de uma educação de qualidade.

Tendo como base os dados do INEP (2013), na educação profissionalizante, identifica-se que o cidadão de direito se tornou o cidadão consumidor, no dizer de MOTA (2009), pois, em termos de oferta, por modalidade administrativa, 48% dos discentes estavam inseridos no âmbito privado, seguido do âmbito Estadual, com 34% e 16% em âmbito federal.

Há a transmutação nas políticas sociais, não só na educação, onde os cidadãos satisfazem suas necessidades no mercado e este passa a ser o regulador, inclusive dos direitos.

Existem autores como Durham (1999) que avaliam positivamente o saldo dos governos FHC no que tange a Educação, por várias razões, dentre elas: ter ampliado o acesso ao ensino fundamental - “O Governo atuou através de campanhas, mobilizando e prestando auxílio financeiro a Estados e Municípios para ampliar as vagas existentes. A mobilização inclui o ativo recrutamento das crianças que estavam fora da escola” (1999, p. 236).

Outra razão apresentada pela autora supracitada foi que as ações do Programa Comunidade Solidária, cuja atuação se concentrava nos municípios mais pobres do país e com maior incidência de analfabetismo, contribuíram para a redução do nível de analfabetismo.

Durham (1999) não faz a crítica à privatização e focalização das ações do governo FHC na pobreza, por meio do Programa Comunidade Solidária, subordinado à Presidência da República, sendo desenvolvido, eminentemente, por Organizações não governamentais. O referido programa fazia “parcerias com governos Municipais, Estaduais e ONGs, fornecendo material didático, financiamento e treinamento para alfabetizadores”. (1999, p.237). Em alguns casos, o governo repassava recursos para que as ONGs efetivassem ações, por exemplo, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Infantil, por meio das creches comunitárias.

Outro movimento de relação entre o público e o privado na Educação são as parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor, em que a execução das políticas permanecem estatais, mas o privado acaba interferindo no conteúdo da

educação pública, tanto no currículo quanto na gestão e organização escolar. (PERONI, 2012).

Estas lógicas são expressas, por exemplo, nas metas determinadas pelo governo federal⁴⁰, no discurso de ampliação do ensino e de sua qualidade, aferidos, por exemplo, pelo Provão⁴¹, na privatização de ações de governos municipais em ceder a gestão do sistema de educação para as organizações não governamentais, como por exemplo, o que ocorre com a Fundação Ayrton Senna⁴², que “[...] realiza parcerias com redes públicas de ensino e entre seus projetos está um que monitora através do Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI), determinando, assim onde a escola deve melhorar e influenciando na gestão e currículo escolares”. (PERONI, 2006, p.13).

O raciocínio sistematicamente reiterado por agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial, é o seguinte: “[...]novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos sistemas e na profissionalização dos professores”. (LIBÂNEO et all, 2012, p. 43). Esta foi a lógica defendida nos governos FHC, que disseminou o pensamento pedagógico empresarial.

A adoção da matriz de competências, a instituição do mecanismo de financiamento focado tão-somente no ensino fundamental (Fundef), responsável, em grande medida, ao lado de seu par (Emenda Constitucional nº 14/1996), pelo processo de municipalização ocorrido a partir desse momento, o desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos, que ficou conhecido como “provão”, o aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (ENEM) são algumas outras características dessa ampla reforma educacional realizada durante os governos de FHC. (CARVALHO, 2011, p. 57).

Cabe fazer um contraponto, no sentido de sinalizar que desde a Constituição Federal (CF) há a preocupação e a direção política dos nossos governantes com a formação para o mercado, com foco na qualificação para o trabalho, como expresso no artigo 205 da CF: “[...] a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p. 167). Esta concepção foi ratificada pela LDB, onde lê-se “§2º A

⁴⁰Ver Plano Nacional de Educação -Lei nº10.172/2001

⁴¹O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2009, p. 200)

⁴²Para maior aprofundamento do tema, ver: ADRIÃO; PINHEIRO (2012)

educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (BRASIL,1996, p.01).

De acordo com Moreira (2010) é dessa concepção neoliberal que se originam as orientações formuladas por agências internacionais como: Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, UNESCO e Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) para as reformas educacionais. A partir delas elabora-se então um discurso, que busca reformar o ensino, colocando-o como meio para alcançar o desenvolvimento econômico, a transformação cultural e a inclusão das pessoas. Mas, ao mesmo tempo, esses mesmos organismos internacionais exercem pressões para que os sistemas educacionais também estejam adequados aos propósitos de saneamento das finanças públicas, de racionalização dos investimentos e aos padrões de qualidade do mercado.

Oliveira (2009) indica que as reformas defendidas e implementadas pelo governo FHC eram justificadas pela necessidade modernização do país, que carecia de força de trabalho mais qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva. Acrescenta que

[...] a ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho foi responsável pelas mudanças no currículo e pela adoção da matriz de competências, bem como pela instituição de um mecanismo de financiamento do ensino fundamental. Foi ainda desenvolvido um sistema nacional de avaliação que, além do aperfeiçoamento do SAEB, que passou a contemplar novas modalidades de exames, abrangendo da educação básica à superior (OLIVEIRA, 2009, p. 200).

Dentro desta perspectiva, inicia-se a introdução de avaliações internas e externas à educação, com o norte da qualidade dos serviços, pois “[...] o neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações, para o campo educacional”. (GENTILI, 1996, p. 25).

Oliveira (2015) relata que desde a década de 1990 há a ênfase na avaliação no âmbito das políticas federais, de modo a fornecer um indicador de qualidade do ensino para que as práticas sejam ajustadas com o objetivo de melhorar os resultados, derivandoem vários sistemas de avaliação, como: Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) , o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Torres (2012, p.15) acrescenta que além da avaliação ter se tornado central “[...] a nova concepção gerencial do Estado dissemina um discurso sedutor que reivindica a descentralização e o “participacionismo” dos agentes privados nas políticas públicas, minimizando sua responsabilidade social”.

Lima e Gandin (2012, p. 72), na perspectiva do Estado gerencialista, defendem que o “Estado passa a não ser mais o fornecedor de serviços, mas a ter principalmente um papel de gerenciador das políticas. [...] ocorrem, de forma simultânea, um encolhimento do Estado e um alargamento de responsabilidades da sociedade civil”.

Salienta-se, que o repasse da responsabilidade da gestão da política social para o terceiro setor⁴³, transmutado em sociedade civil, leva a uma falsa impressão de que a população está participando ativamente das ações, “[...] quando, na realidade, as suas instituições representativas, como sindicatos, movimentos sociais e partidos, estão sendo desorganizados/enfraquecidos como parte da estratégia neoliberal”. (PERONI, 2006, p. 11).

Segundo Dourado,

[...] o que ocorre é a transferência de competências de um ente federado para outro, resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de ampla política de planejamento, financiamento e gestão da educação básica. (DOURADO, 2007, p. 937).

Peroni (2006) relata que em período de crise do capitalismo, de diminuição da taxa de lucro, ocorrem alterações no papel do Estado, podendo utilizar como estratégia de superação desta crise o neoliberalismo⁴⁴, a globalização, a reestruturação produtiva e a terceira via.

Peroni (2013) explica que a terceira via tem sido mais aceita, do que por exemplo o neoliberalismo, por diferentes grupos de centro, de esquerda e de direita, pois no discurso do neoliberalismo está claro “a retirada do Estado das políticas sociais universais, a ênfase no lucro, a mercantilização da sociedade e a consequente desigualdade social” (PERONI, 2013, p.235), entretanto, na terceira via o discurso se apresenta muito próximo das lutas sociais, pois defende “[...]o aprofundamento da democracia, o fortalecimento da sociedade civil [...]”. (PERONI, 2013, p.235).

⁴³Para aprofundamento do tema ver MONTAÑO, Carlos. Terceiro setor e questão social; crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

⁴⁴Peroni (2013) explica que a teoria neoliberal tem três principais escolas de pensamento, todas influenciaram e continuam influenciando as políticas públicas internacionalmente. São elas a Escola Austríaca, cujo principal representante é Hayek; a Escola de Virginia Public. Choice, que tem em Buchanan seu principal representante, e desenvolve o conceito de quase-mercado, que é a proximidade das orientações públicas às orientações de mercado; e a Escola de Chicago, com Friedman e a Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz.

A autora supracitada (2012) elaborou um quadro mostrando as similitudes e diferenças entre a terceira via e o neoliberalismo, abaixo exposto.

Quadro 01 – Pontos principais do neoliberalismo e da Terceira Via – semelhanças e diferenças

	Neoliberalismo	Terceira Via
Estado	mínimo	Reforma do Estado Administração gerencial parcerias
Gestão	gerencial	gerencial
Democracia	Totalitária, culpada pela crise, Estado gastou demais atendendo à demanda dos eleitores	Deve ser fortalecida Democratizar a democracia “participação da sociedade na execução das políticas”
Políticas Sociais	Privatização	Parcerias com o terceiro setor
Sujeitos	Individualismo Teoria do capital humano	Individualismo Teoria do capital humano

Fonte: PERONI (2012, p.21).

Antunes ressalta que “[...] a Terceira Via acaba configurando-se como a preservação do que é fundamental do Neoliberalismo, dando-lhe um frágil verniz social-democrático cada vez menos acentuado” (ANTUNES, 1999, p.99).

Lima (2004, p.19) acrescenta que a terceira via “é uma expressão do social-liberalismo, [...] que objetiva consolidar e aprofundar o projeto burguês de sociabilidade “envernizado” pelo discurso de um projeto democrático popular”.

Peroni relata que:

Os teóricos da Terceira Via concordam com os neoliberais, que a crise está no Estado, que gastou mais do que podia em políticas sociais e provocou a crise fiscal, só que a estratégia de superação da crise para os neoliberais é a privatização e para a Terceira Via é o Terceiro Setor (PERONI, 2006, p. 08).

Segundo Giddens (2007, p.26) “O empreendedorismo civil [...] é necessário para que [...] produzam estratégias criativas e enérgicas para ajudar na lida com problemas sociais. O governo pode oferecer apoio financeiro [...]”.

No que tange a educação, esta é valorizada na terceira via, segundo Giddens (2007, p.57) é uma prioridade, pois “o aprendizado é o único entre os gastos públicos que tem a capacidade de melhorar a eficiência da economia e ascensão social”.

Da mesma forma que o Estado ideologicamente fundado no neoliberalismo, a política de Educação toma uma posição de destaque nas questões socioeconômicas, sob o discurso de integração dos indivíduos ao emprego e à sociedade. A educação “[...] foi considerada pela Teoria do Capital Humano como solução para o subdesenvolvimento e para a desigualdade entre indivíduos e regiões, pois abria uma perspectiva de “ascensão social”. (VENTURA, 2008, p. 56).

Conforme sinaliza Marrach (1996, p.46-48), a educação tem papel central no neoliberalismo, ao

[...] 1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]

2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]

3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Nesta lógica a educação leva ascensão social, sendo apropriada pela ideologia dominante e difundido que sem a mesma, não se consegue bons postos de emprego, que a educação viabiliza a empregabilidade. Retira-se o foco das questões estruturais do desemprego e responsabiliza o sujeito por seu fracasso e/ou sucesso.

Leher (2003, p. 04) acrescenta que em um contexto de desemprego, nos marcos da política macroeconômica com foco na inflação, a transformação das instituições de ensino em depositárias das esperanças de inserção social de vastos setores da juventude tem sido utilizada pelos governos neoliberais como um instrumento de governabilidade.

No atual contexto de reestruturação produtiva e de valorização da educação como chave para o futuro, Ferreira Jr e Bittar (2008, p. 368) destacam que:

[...] é o domínio do capital sobre todas as relações sociais em escala jamais vivida pela humanidade, coisificando os próprios homens, o que exige de nós reflexões urgentes e cada vez mais complexas, inclusive nas salas de aula e na convivência com os nossos alunos, pois a escola, neste momento de reestruturação produtiva do capitalismo, está se ajustando aos ditames do mercado e se convertendo, cada vez mais, no espaço do não-conhecimento e do esvaziamento do seu sentido. E, nesse contexto, é necessário que haja uma ação de resistência à tendência dominante destinada a fazer da escola os lócus da reflexão, da crítica e da contra-hegemonia.

Não é possível falar de educação sem referir-se à realidade socioeconômica e à luta de classes que a caracteriza e sustenta.

Souza Junior (2008), a partir da análise do atual contexto histórico, da mundialização do capital, da retração de direitos, do discurso do fim do trabalho, etc., questiona o papel da escola enquanto espaço possível, pois segundo o mesmo a escola é uma instituição criada pela sociedade capitalista e por ser assim, não irá ter um direcionamento político-ideológico diferenciado do seu “criador”.

A escola faz parte da dinâmica da sociedade produtora de mercadorias, sendo permeada por contradições sem, contudo, negar a dinâmica da qual é parte integrante. (CATINI, 2005).

Já, Mastikei (2004, p. 189) pondera que compete à educação e à escola ser um meio de contestação da ordem dominante, trabalhando para a superação de projetos político pedagógicos que conformem os sujeitos aos padrões de exclusão decorrentes do processo capitalista de produção. Criar espaços para que o modelo dominante seja problematizado, com vistas a sua superação, é o compromisso que cabe à escola, ainda que ela não detenha todas as armas para a transformação das relações vigentes.

Pelo exposto ao longo deste item, depreende-se que a orientação das políticas sociais, em específico, a educação, é alterada de forma significativa. Por um lado, elas são privatizadas, retiradas paulatinamente da órbita do Estado (passam ao âmbito da sociedade civil - Igreja, ONG'S, etc.), focalizadas, contra o princípio universalista, se destinam apenas a uma população carente de determinado serviço pontual e, por fim, são políticas desconcentradas, o que implica apenas descentralização executiva, mantendo a centralização normativa e administrativa e uma excessiva centralização econômica (ARRETC.HE, 2000).

A cessão das atribuições do Estado para as organizações não governamentais, do qual não coadunamos, pois defendemos uma escola pública, sob responsabilidade do Estado e de qualidade para todos os cidadãos, indica a lógica de desresponsabilização do Estado e enfatiza o discurso de responsabilidade de todos os cidadãos por um futuro melhor para o Brasil, por meio da educação.

Percebemos também, durante os governos FHC, o reforço do discurso de que a Educação leva a ascensão social, que não acompanhou a realidade brasileira. Um exemplo, cabal é o índice de desemprego durante os governos FHC, que apresentou o aumento de mais de 50% no nível de desocupação (CRHISTO,2013).

No próximo item trabalharemos a direção social, econômica e política dos governos Lula e Dilma, seus rompimentos e continuidades em relação aos governos FHC, com ênfase na área da Educação.

3.1.2-Os Governos Lula e Dilma e a política de Educação

Os governos Lula podem ser divididos em duas fases: o primeiro governo como continuidade da perspectiva neoliberal e o segundo mandato com a perspectiva do novo neodesenvolvimentismo.

O governo Lula, para André Singer (2012, p. 07) “[...] existe sob o signo da contradição. Conservação e mudança, reprodução e superação, decepção e esperança num mesmo movimento”, pois houve um realinhamento político, emergindo o lulismo, que ocorreu pela articulação de Lula com o proletariado, sobretudo entre 2003 e 2005, por meio do desenvolvimento programas de combate à pobreza, da ativação do mercado interno, melhorando o padrão de consumo da metade mais pobre da sociedade, sem confrontar os interesses do capital. Em paralelo a esta situação ocorre o antilulismo, que se concentra no PSDB e afasta a classe média de Lula e do PT.

De acordo com Leal (2015) a carta ao povo Brasileiro⁴⁵ de Luís Inácio Lula da Silva indicava a direção política a ser impressa em seu governo, ou seja, o compromisso de manter os fundamentos econômicos do país, como a estabilidade dos preços, o equilíbrio fiscal e o respeito aos contratos.

Boito Jr (2003, p.1) ratifica o pensamento supracitado, pois o governo Lula continuou seguindo a direção política dada por seus antecessores, como: “[...] a abertura comercial, a desregulamentação financeira, a privatização, o ajuste fiscal e o pagamento da dívida, a redução dos direitos sociais, a desregulamentação do mercado de trabalho e a desindexação dos salários”.

O presidente Lula na referida carta defende que

[...] será necessária uma lúcida e criteriosa transição entre o que temos hoje e aquilo que a sociedade reivindica. [...] o novo modelo será fruto de uma ampla negociação, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de segurar o crescimento com estabilidade (SILVA, 2002, p. 01).

Para crescer economicamente

[...] o governo Lula privilegiou o setor agroexportador, setor que parece que lhe foi imposto pela economia global e à qual vem se subordinando, o agronegócio passa a ser um grande aliado ao

⁴⁵Estará no anexo 2, a carta ao povo brasileiro do presidente de Luís Inácio Lula da Silva.

“desenvolvimento” nacional, e, desta forma, não se fala mais em reforma agrária. E para atenuar a pobreza absoluta este governo implanta e consolida o Programa Bolsa Família, efetua uma política de valorização do salário mínimo, dentre as principais medidas adotadas nesta direção (MUSTAFÁ, 2015, p. 98).

De acordo com Bresser-Pereira (2012, p. 06) o governo Lula logrou êxito, devido a uma conjuntura econômica favorável, inclusive internacional, associado com o aumento real dos salários, do crédito e de consumo por parte da população, inclusive de baixa renda.

O autor supracitado defende que a política econômica do governo Lula se pautou no “[...] tripé macroeconômico ortodoxo (superávit primário, câmbio flutuante e meta de inflação) [...] objetivo que interessam a uma coalizão política neoliberal formada por capitalistas rentistas e financistas”. Acrescenta que o “[...] objetivo final é uma taxa de juros real elevada, que remunere os capitalistas rentistas e os financistas que administram sua riqueza”. (BRESSER-PEREIRA, 2012, p. 7).

Freitas (2007) traz dados positivos do governo Lula, que contribuíram para uma estabilidade econômica, tais como:

- a) A política externa tem adotado uma postura mais independente e ativa: conseguiu, até o momento, deter a ALCA, além de ter enfrentado os EUA e a União Europeia na OMC. No entanto, seu grande objetivo é o ‘livre comércio’ e tem feito concessões em troca de reduções de subsídios para produtos agrícolas por parte dos países desenvolvidos.
- b) Frente à pressão dos movimentos sociais, o governo não os criminaliza, mantendo uma disposição de diálogo, onde certamente inova, face aos governos anteriores.
- c) A dívida externa foi reduzida de US\$210 bilhões, em 2002, para US\$ 157 bilhões, em 2006.
- d) Na agricultura, embora tenha feito uma clara opção pelo agronegócio, não deixa de dar apoio significativo para a agricultura familiar – o que beneficia também os assentamentos. A prioridade aparece nos números: em 2004, o governo concedeu R\$ 37 bilhões ao agronegócio e R\$ 7 bilhões à agricultura familiar.
- e) Aumento real do salário mínimo, de 75%, contra uma inflação acumulada de 26%, um pouco acima da inflação; embora este aumento seja pífio, comparado com as antigas exigências do PT, é verdade é que é maior do que o que foi concedido por FHC e tem o maior poder de compra dos últimos 24 anos (DIEESE, 2006). (FREITAS, 2007, p. 67).

Lima (2012, p. 501) relata que o componente neoliberal dos governos PT, gerou “[...] uma contradição entre a criação de direitos e sua antítese, que é a mercantilização de serviços que deveriam ter oferta pública, universal, gratuita e de qualidade”.

No que tange a Educação, veremos a seguir que nos governos Lula e Dilma ocorreu a democratização do acesso à Educação, mas esta foi acompanhada por

medidas de favorecimento a iniciativa privada, ou seja, foi reforçada a lógica do mercado, tornando o cidadão de direito em cidadão-consumidor. Neste contexto, a formação humana também se transformou em uma mercadoria, sendo comprada no mercado.

No campo educacional, no primeiro mandato do presidente Lula, houve a continuidade das reformas educacionais desencadeadas por seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso, desenvolvendo “[...] ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigida a um público focalizado entre os mais vulneráveis” (OLIVEIRA, 2009, p. 198). Esta forma de gestão da educação foi realizada estabelecendo parcerias com os municípios e com as escolas diretamente, bem como com Organização Não Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e sindicatos.

Já no segundo mandato do governo Lula, o mesmo se deparou com a crise econômica de 2008-2009 iniciada no mercado imobiliário dos Estados Unidos, chamada de *sub prime*⁴⁶.

A crise pode ser explicada desta forma: o crédito era dado a pessoas com baixo poder aquisitivo, sendo créditos com um elevado risco de inadimplência. Com o progressivo aumento da taxa de juros americana, a partir de 2004, o crédito ficou mais caro, o mercado imobiliário desacelerado e os empréstimos não foram pagos. Para diminuir os prejuízos, os bancos aglutinavam vários títulos dessas hipotecas com um fundo de investimentos, sendo os mesmos vendidos para todo o mundo no mercado financeiro (GONÇALVES, 2008; GONÇALVES, 2010; BRESSER-PEREIRA, 2009).

Por isso a crise imobiliária dos Estados Unidos afetou vários países – “A globalização envolve crescente interdependência entre os sistemas financeiros nacionais”. (GONÇALVES, 2008, p. 02).

Em 15 setembro de 2008, marco da crise, um dos bancos de investimentos mais tradicionais dos Estados Unidos, o Lehman Brothers, foi à falência e as Bolsas do mundo todo despencaram. Houve aumento do desemprego e muitas empresas faliram.

Para Gonçalves (2010) as respostas do governo brasileiro à crise econômica internacional de 2008 põem em xeque os argumentos de que a política econômica do governo Lula foi uma simples continuidade em relação ao governo Fernando Henrique e que o seu sucesso se deveu apenas a uma conjuntura internacional favorável, sobretudo no seu primeiro mandato.

⁴⁶A crise era chamada de *subprime*, pois o crédito era dado a pessoas que tinham muito poucas condições de pagar pelos imóveis, portanto eram créditos com um elevado risco de inadimplência. (GONÇALVES, 2010)

O autor supracitado destaca vários determinantes para que a crise internacional não afetasse drasticamente o Brasil, a saber:

- [...] O aumento do salário mínimo [...] reflete no maior poder de compra dos consumidores, o que fortalece o mercado interno, mesmo no período de crise;
- [...] o Programa de Aceleração do Crescimento e a Política de Desenvolvimento Produtivo (PDP) continham uma política de desoneração tributária para aumentar o investimento privado. Essas desonerações foram intensificadas durante a crise, aumentando a renda das empresas em um contexto de baixo crédito.
- [...] as políticas de transferência de renda para as famílias mais pobres, que se mantiveram.
- [...] as contratações e os reajustes salariais para os servidores públicos também foram mantidos
- [...] o governo utilizou os grandes bancos públicos para recuperar o crédito no país, oferecendo linhas de crédito e dando incentivos financeiros ao BNDES, Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal para que estes fornecessem crédito para as empresas de diversos setores da economia. Além disso, o governo orientou o Banco do Brasil e a Caixa Econômica a aumentarem a concessão de crédito e a reduzirem as taxas de juros.
- O governo realizou desonerações tributárias temporárias para o setor automotivo, para bens de consumo duráveis, material de construção, bens de capital, móveis e alguns alimentos. Estas desonerações ajudaram a estimular a economia, mantendo e aumentando a produção, as vendas e os empregos, sustentando o crescimento econômico.
- [...] o governo federal manteve as transferências para os estados e municípios [...].
- [...] houve um aumento no período de concessão e no valor do seguro desemprego e um incentivo financeiro para investimentos privados em máquinas e equipamentos. (GONÇALVES, 2010, p. 01-02).

Frente aos pontos elencados por Gonçalves (2010) e apesar de não ser unânime o entendimento de que os governos Lula e Dilma se constituíram governos neodesenvolvimentistas, a partir do segundo governo Lula, vários intelectuais defendem esta perspectiva (MARANHÃO, 2014; CASTELO, 2012; ALVES, 2014). Por outro lado, Maranhão defende que “[...] expansão das mais variadas tendências não implica dizer que houve uma ruptura com o núcleo central das políticas neoliberais” (2014, p. 09), perspectiva, esta, que coadunamos.

O neodesenvolvimentismo pode ser definido enquanto uma política de desenvolvimento econômico e social possível dentro dos limites do modelo capitalista neoliberal. (BOITO JR, 2012; ALVES, 2015). Ele se baseia na ideologia do social-liberalismo, que na verdade segue a mesma perspectiva do neoliberalismo, pois não visa à supressão da ordem capitalista. Traz à tona a necessidade de valorização das capacidades pessoais, de modo a deslocar a questão social do seu cerne, que é o modo de produção capitalista, que propicia a reprodução das desigualdades.

O neodesenvolvimentismo ao retirar o enfoque da capacidade de renda para se pensar a desigualdade social e recolocá-la pelo enfoque das capacidades individuais, contribuiu para homogeneização das relações e depositando no sujeito a possibilidade de uma vida melhor.

Maciel (2010) analisa que o governo Lula (2003-2010) pode ser identificado com a versão moderada do neoliberalismo, pois

[...] sem romper com os fundamentos econômicos do programa neoliberal na periferia do capitalismo – superávit primário, regime de metas de inflação, taxas de juros elevadas, câmbio valorizado, abertura financeira e comercial – a versão moderada do neoliberalismo atenua ou mesmo reverte parcialmente diversas das características da versão extremada, ampliando as políticas sociais compensatórias; retomando a capacidade de financiamento do setor produtivo pelo Estado ou chegando mesmo a ampliar os serviços sociais públicos e o próprio quadro de pessoal do serviço público. (MACIEL, 2015, p.02).

Alguns autores defendem que houve, no Brasil, conjugação de crescimento econômico e justiça social, inaugurando um padrão de desenvolvimento capitalista o social desenvolvimentismo, apontando para o rompimento com o neoliberalismo ou o subdesenvolvimento. (Castelo 2012). Dentre os autores que defendem tal perspectiva, o autor destaca:

Emir Sader defende há anos que a América Latina vive uma fase pós-neoliberal; Maria da Conceição Tavares declarou, em entrevista à “Folha de São Paulo” em setembro de 2010, que “desta vez [...] a maldição do Furtado, que era desenvolvimento junto com subdesenvolvimento, pode terminar”; e Márcio Pochmann afirmou, em entrevista a mesma Folha em novembro, que o social-desenvolvimentismo é um padrão de acumulação que rompe com a financeirização e cria um Estado de bem-estar social no país! (CASTELO, 2012, p. 614).

Para caracterizar o capitalismo brasileiro dos últimos dez anos, pois priorizam “[...] políticas de transferências de renda e gasto público visando diminuir as desigualdades sociais e fortalecer o mercado interno”. (ALVES, 2015, p.26). O Autor utiliza as categorias “pós-neoliberal” e “neodesenvolvimentismo⁴⁷” como forma de explicar o movimento ocorrido.

Por outro lado, o mesmo autor destaca que

[...] os governos pós-neoliberais de Lula e Dilma, não apenas preservaram, mas modernizaram o corpus burocrático-administrativo

⁴⁷Cabe salientar que o neodesenvolvimentismo é diferente do desenvolvimentismo desenvolvido a partir do governo Vargas, sobretudo pelas taxas menores do PIB e menos distribuição de renda. Para um maior aprofundamento das diferenças entre o desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo ver: BOITO JR e BERRINGER (2013).

de cariz oligárquico do Estado brasileiro, introduzindo, por exemplo, na organização do trabalho da administração pública federal, a gestão toyotista acoplada às novas tecnologias informacionais. (ALVES, 2015, p. 30).

Acrescenta que o neodesenvolvimentismo é definido como “[...] o desenvolvimentismo capitalista na era do globalismo sob a dominância do capital financeiro”. (ALVES, 2015, p. 41).

É interessante afirmar que ocorreu uma mudança significativa na lógica econômica neste período desenvolvimentista, pois segundo Silva (2014, p.379) “[...] a fração burguesa objetiva “fazer dinheiro” sem sair do âmbito das finanças, [...] sua base de sustentação é a especulação, o fetiche do capital e as transações por meio de capital fictício”. Passando a defender a focalização dessas políticas aos mais carentes, conforme Pereira e Stein (2010, p.113) relacionadas a “um universalismo segmentado”.

Além disso, no mundo do trabalho, predomina um capitalismo flexível, que segundo Alves (2014) pauta-se na terceirização, na precarização das formas de contratação do trabalhador e na sua super-exploração.

A expansão da terceirização na década do neodesenvolvimentismo é o traço candente (e irremediável) da nova ofensiva do capital na produção nas condições históricas do capitalismo flexível. Nesse período, instaurou-se o que denominamos de “nova precariedade salarial” no País, o novo modo de organizar o processo de trabalho e a produção do capital a partir da lógica do trabalho flexível, sendo ela caracterizada pela adoção das novas tecnologias informacionais, gestão toyotista e relações de trabalho flexíveis (contrato salarial, jornada de trabalho e remuneração flexível). (ALVES, 2014, p. 02).

Mercadantes (2010) realiza uma comparação do governo Lula com os anteriores, salientando que houve uma mudança significativa nas respostas dadas pelo governo aos problemas sociais, ultrapassando a perspectiva econômica presente nas ações anteriores.

No governo Lula as políticas de distribuição de renda e de inclusão social ganham uma centralidade antes completamente inexistente. A visão anterior, segundo a qual os problemas sociais seriam resolvidos essencialmente pelo crescimento econômico e pelo mercado de trabalho, complementados marginalmente por políticas de caráter compensatório e pelo investimento isolado na universalização da educação, é substituída por uma ação sistemática e enfática na eliminação do já referido bloqueio do processo de habilitação (MERCADANTES,2010, p.18).

Além da política de transferência de renda, é preciso também ressaltar as políticas de valorização do salário-mínimo e de crédito como determinantes de um novo perfil de consumo por parte dos trabalhadores.

É possível verificar um importante crescimento na oferta de crédito, relacionada ao aumento do crédito direto ao consumidor, ao forte crescimento do crédito consignado em conta corrente (inclusive para aposentados e pensionistas), a maior proporção da população com acesso a contas bancárias (através da chamada conta simplificada) e o crescimento do microcrédito. (TORRES, BICHIR e CARPIM, 2006, p.21).

De acordo com Campello (2017), em análise da desigualdade entre os anos de 2002 a 2015, avalia positivamente as ações tomadas pelo governo em prol da redução da desigualdade social no Brasil. A autora analisou a situação de acesso dos 5% e 20% mais pobres às políticas sociais e traz dados para justificar a importância dos governos Lula e Dilma neste aspecto. Como Mercadantes (2010) ressaltava que o social passou a se constituir no principal eixo estruturante do novo desenvolvimentismo brasileiro.

De acordo com os dados apresentados pela autora destacamos os seguintes:

[...] menos da metade (49,6%) dos 5% mais pobres tinham garantia de acesso à água de qualidade, já em 2015, o percentual entre os 5% mais pobres progrediu para 76%;

Em 2015, 35% dos formandos que fizeram o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), eram os primeiros da família a serem diplomados;

Enquanto os brancos aumentaram sua presença na universidade de 1,8 milhão para 2,3 milhões de pessoas, com ampliação de 26%, os negros passaram de pouco mais de 400 mil para 1,6 milhão de jovens;

O aumento foi de 268%.

Em 2002, menos de 7% dos mais pobres concluíam o ensino fundamental e em 2015, esse índice passa para 30,3%.

Escoamento sanitário adequado chega a 22 milhões de famílias, em 2015;

O Programa Luz para Todos criado em 2004 com o objetivo de universalizar o acesso à energia elétrica para moradores rurais de todo o país, atendeu 3.3 milhões de famílias, cerca de 15,9 milhões de brasileiros. (CAMPELLO, 2017, p.23).

Por outro lado, a política de educação apresentou papel fundamental neste Estado com perspectiva neodesenvolvimentista, pois lhe fora atribuída a capacidade de desenvolvimento de potencialidades capazes de viabilizar bons empregos.

Ocorreu a substituição do discurso de que a educação leva à ascensão social e passa a ser empregada a partir da lógica da empregabilidade, ou seja, por meio da

educação, os trabalhadores conseguirão sua inserção e manutenção no mercado de trabalho⁴⁸. (FRIGOTTO, 2011).

O discurso dominante se respalda na necessidade de formar novos trabalhadores, antenados com o tempo presente, ou seja, capazes de “adaptar-se” às mudanças constantes, que domine as ferramentas informacionais e que entenda a necessidade de formação constante.

Freitas (2012, p.382) fazendo uma articulação dos pressupostos dos reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos com a lógica imposta na Educação pública brasileira, percebe similitudes, onde há o discurso de que o “[...] modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada” para esfera pública”

A autora supracitada enfatiza que há um retorno ao tecnicismo e que hoje, o mesmo se apresenta sob a forma da responsabilização, da meritocracia e da privatização. (FREITAS, 2012).

Neste contexto, Freitas (2012) continua explicando as categorias anteriormente descritas, enfatizando que a responsabilização é um sistema que envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola, recompensas e sanções, perpassando, estas últimas pelo caráter meritocrático deste sistema. Acrescenta que “[...] as duas primeiras categorias visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação”. (FREITAS, 2012, p. 386).

No que tange à privatização, a autora demarca que ocorreram alterações nas formas de privatização da educação, passando pelo conceito de público estatal e público não estatal⁴⁹, por meio da gestão por concessão e pelas bolsas de estudos para que os alunos com baixo poder aquisitivo possam estudar em escolas privadas, pois “[...] caberia ao governo, na concepção mercadológica, oferecer vales educação para os pobres como forma de garantir o acesso universal à educação básica ofertada pelos empresários do ensino”. (GERMAN, 2011, p. 74).

Percebe-se um discurso que contribui para o fetiche de democratização do acesso, mas sem levar em consideração a qualidade da formação. Além disso,

⁴⁸O governo interino do presidente Michel Temer propôs, por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016, a reforma do ensino médio, flexibilizando o currículo, retirando disciplinas que levam a compreensão da realidade de forma ampliada e especializando a formação, voltando-a para o mercado, demonstrando claramente a direção política da formação para o mercado.

⁴⁹O pressuposto do público não-estatal é de que o Estado é burocrático, ineficiente e ineficaz na execução de serviços públicos como a educação, deixando o setor privado encarregado de oferecer tais serviços, para o qual recebe recursos estatais. Como se trata de um serviço para grandes contingentes populacionais, convencionou-se chamar de “público”; e já que é executado pelo setor privado supostamente sem fins lucrativos (confessional, filantrópico ou comunitário), então público não-estatal. (MINTO, s/d, p. 01).

caminha junto com desresponsabilização do Estado pela educação pública, própria de uma ordem ideologicamente ancorada no ideário neoliberal.

Uma das medidas de defesa das instituições privadas foi a renúncia fiscal em troca de vagas ociosas nas referidas instituições privadas para “[...] estudantes e professores da rede pública e beneficiários da política de cotas e público da educação especial. A meta era oferecer 100 mil vagas em 2004 e 400 mil até 2006” (DAVIES, 2004, p. 250). Além da inadimplência, as vagas ociosas tornavam um empecilho para altos lucros das empresas privadas de educação, sendo este acordo com o MEC lucrativo para as mesmas.

Ao contrário do slogan vazio e populista “Universidade para todos”, essa medida não se destina a todos, sendo típica da perspectiva neoliberal de focalização dos gastos públicos em grupos supostamente mais carentes, e não de sua universalização. Também é neoliberal ao reduzir a educação e os serviços públicos apenas ao seu aspecto econômico e, pior, economicista, transferindo-a para o setor privado. Também é neoliberal por omitir o papel do Estado na oferta direta de educação. (DAVIES, 2004, p. 251).

Ferreira acrescenta que

As políticas para a educação superior do governo Lula e Dilma assumiram também a perspectiva da equidade social articulada com a concepção de desenvolvimento econômico, da capacitação de mão de obra e da elevação da empregabilidade da população, principalmente quando faz a opção da construção de campi de instituições federais de educação superior no interior do país. As políticas de ações compensatórias também ganharam destaque com os programas do ProUni⁵⁰ e da Universidade Aberta do Brasil. (FERREIRA, 2012, p. 469).

Por outro lado, há autores que divergem da compreensão da política de Educação acima descrita, como Gentili e Stubrim (2013, p. 15) que relacionam que nos 10 anos dos governos Lula e Dilma (2003-2013) houve uma mudança significativa na direção da política de educação no Brasil, rompendo com a lógica privatista, mercantil e de produtividade, sendo situada como um elemento importante para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Acrescentam que

[...] entender a política educacional como um meio imprescindível para a luta contra a desigualdade significou avançar na crítica à ideia de educação como serviço, como simples processo de transmissão das competências necessárias para a disputa por um emprego no mercado de trabalho, reduzida assim a uma eficaz estratégia meritocrática para a seleção dos mais competentes. (GENTILLI e STUBRIM, 2013, p. 16).

⁵⁰O Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa criado com o objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior. Ele foi criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Para aprofundamento ver: Dahmer Pereira, Larissa Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social Revista Katálysis, vol. 12, núm. 2, 2009.

Dourado (2013), divergindo de Gentili e Stubrim, relata que a década de 1990 consolidou a lógica privatista da educação superior, mas apesar da ampliação da rede pública, bem como, das matrículas no governo Lula, não conseguiu superar a lógica privatista no âmbito do ensino superior.

Ferreira (2012) destaca que uma das ações dos governos Lula e Dilma foi a expansão universitária, com a interiorização e a criação de novas universidades instaladas em sua maioria no interior do país, tendo como um dos objetivos o impacto na economia local e regional.

Pela tabela abaixo podemos identificar que por conta da ampliação do número de universidades públicas, pois nos governos Lula foram criadas quatorze (14) Universidades Federais⁵¹ e posteriormente, no governo Dilma mais quatro (4) universidades⁵², houve a duplicação do número de matrículas nas universidades públicas, sendo recorrente esta duplicação de matrículas, também, nas universidades privadas.

Tabela 7 – Demonstrativo da evolução do número de matrículas por categoria administrativa- Brasil 2001-2010

Ano	Total	Pública								Privada	
		Total	Em %	Federal	Em %	Estadual	Em %	Municipal	Em %	Privada	Em %
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13	514.726	11,3	136.651	3	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12	710.175	12,2	144.459	2,5	4.225.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2	4.330.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

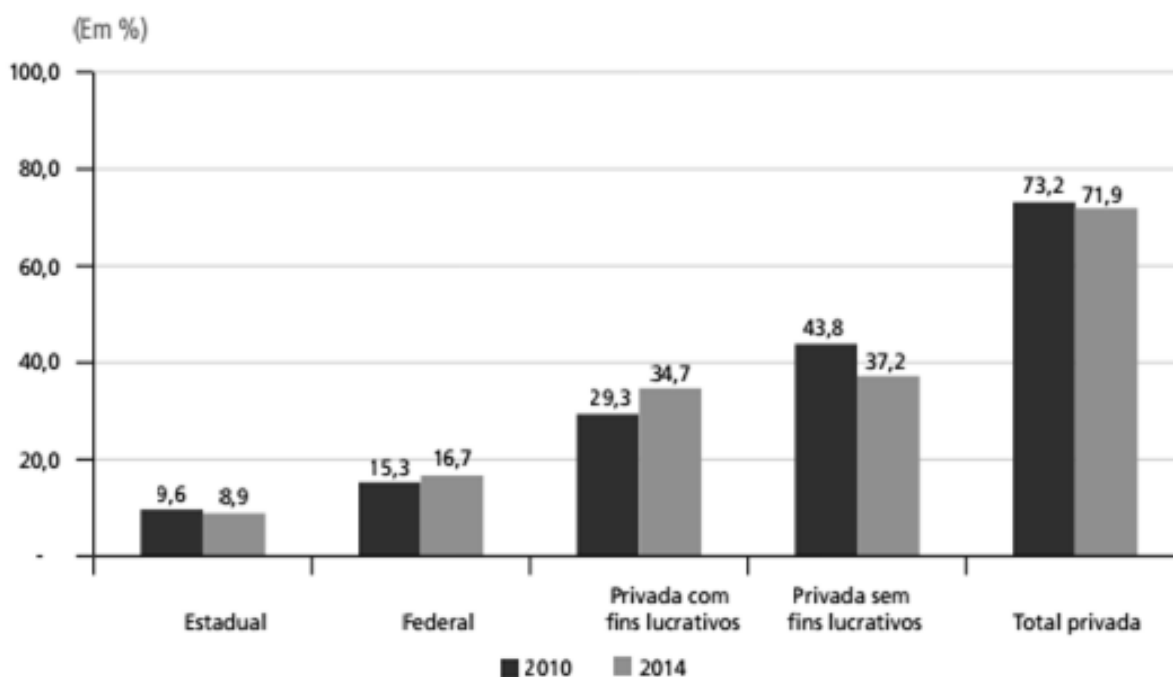
Fonte: MEC/INEP (2011).

⁵¹Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa); Universidade Federal de Alfenas (Unifal); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA); Universidade Federal do Pampa (Unipampa); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e a Universidade Federal da Integração Luso-Afro Brasileira (Unilab). (DOURADO, 2013, p.61)

⁵²Universidade Federal do Cariri (UFCA), no Ceará; a Universidade Federal do Sul da Bahia (Ufesba); a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOBA); e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). (DOURADO, 2013, p.63)

O gráfico abaixo demonstra claramente a expansão das matrículas em rede privada, sendo superior às matrículas na rede de ensino pública, ratificando a direção política do governo em tornar a educação uma mercadoria e incentivar os lucros das instituições privadas de ensino.

Gráfico 16 – Demonstrativo da proporção de matrículas em cursos de graduação presenciais por dependência administrativa (2010 e 2014)



Fonte: Microdados do Centro de Educação Superior (2010-2014) do INEP-MEC.

A democratização da educação superior brasileira foi possível, porque os governos dos presidentes Lula e Dilma desenharam uma política de duas vias complementares: a ampliação da rede pública e a regulação do subsistema privado herdado das décadas precedentes (GENTILLI e STUBRIM, 2013, p. 18).

Desde 1988, no artigo 207 da Constituição Federal expressa o princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão da universidade brasileira.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é apontado como referência do padrão de qualidade acadêmica para as instituições de ensino superior do país, que se baseia na negação das desigualdades sociais (que abrange a distribuição desigual dos bens, inclusive culturais), expressando assim o papel social da universidade na construção de uma sociedade democrática e igualitária. (MAZZILLI, 2011, p. 214).

Apesar da perspectiva de indissociabilidade entre elas, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, abriu-se a possibilidade da configuração de uma nova tipologia para as instituições de ensino superior. Foram criadas as figuras dos “Centros Universitários e dos Institutos Superiores de Educação que, tal como os institutos e faculdades isoladas, podem prescindir da pesquisa e da extensão, valendo-se apenas do ensino para exercer sua função educativa”. (MAZZILLI, 2011, p.214).

No processo de contrarreforma do Estado, a partir de 1990, o financiamento das instituições de ensino superior vem sendo reduzido drasticamente, como uma estratégia de desqualificar a oferta do ensino público, por meio dos jargões da ineficiência das ações das instituições públicas de ensino superior, estimulando a lógica empresarial na gestão da coisa pública. Paralelamente a redução, há o incentivo e crescimento da iniciativa privada, a título de ilustração.

[...] de 2378 instituições registradas, em 2010 (final do governo Lula), 278 eram públicas e 2100 privadas [...]

[...] Ensino superior deve ser visto como um investimento produtivo (pois garante ganhos), um bem privado, ou uma mercadoria de interesse individual negociado no mercado de trocas. Isso fortalece a ideia de que o Estado deve se afastar da manutenção desse nível de ensino, uma vez que a educação superior passa a ser considerada como um serviço público não exclusivo do Estado e competitivo. (CHAVES, 2015, p. 432-433).

Em pesquisa realizada por Chaves (2015, p. 345) em relação ao financiamento da educação superior, a mesma chegou aos seguintes dados:

[...] no segundo mandato do governo Lula da Silva, e nos dois primeiros anos do governo de Dilma Rousseff, houve um aumento percentual significativo das despesas com a função educação. No período total de análise (2003 a 2012) os dados mostram que as despesas com a função educação ampliaram em 216,6%, enquanto o PIB aumentou em 60,7% e as despesas totais da União com todas as funções cresceram 30,3%. Mesmo com esse significativo aumento nas despesas da educação, em comparação com o PIB, o percentual ainda é bastante pequeno (1,65%), e se considerarmos todos os recursos públicos nesse setor (incluindo os gastos dos Estados, municípios e distrito federal), não ultrapassa os 5% do PIB, o que ainda está muito distante do que foi estabelecido no novo Plano Nacional da Educação, de utilizar, no mínimo 10% do PIB em educação pública.

Sendo assim, com o mote neoliberal, priorizando um Estado Mínimo incentiva-se por meio de políticas de governo, a expansão das universidades privadas, em contraposição a ampliação das universidades públicas.

Como em muitos países centrais e periféricos, as políticas de educação superior caracterizam-se pela redução permanente do financiamento estatal da educação superior pública, pelo estancamento de sua expansão, pelo congelamento salarial do staff universitário, pela perda de direitos trabalhistas, pela flexibilização dos contratos de trabalho, diferenciação institucional, diversificação de fontes de financiamento, e pelo implemento das universidades de ensino ou neoprofissionais em detrimento das universidades de pesquisa.(SGUISSARDI, 2005, p.20).

Essa ampliação das instituições de ensino superior privadas levou a ênfase no ensino frente às outras dimensões propostas pela Constituição Federal, atendendo ao preconizado pela LDB, acarretando em consequências prejudiciais ao processo formativo dos alunos.

[...] a transmissão de conhecimentos (ensino), por si só, pode servir à formação profissional, porém sem pesquisa e extensão, o ensino tende a reduzir-se ao aprendizado de técnicas, sem requerer compreensão do significado social desta mesma profissão e do profissional que a executa. A educação superior pautada apenas pelo ensino pode, no máximo, preparar mão de obra para o mercado de trabalho, mas longe está de qualquer aproximação com formação de sujeitos sociais.(MAZZILLI, 2011, p. 219).

Outro dado importante é que o MEC estimula o ensino à distância, sobretudo nas universidades privadas, precarizando as condições de trabalho docente e a formação acadêmica, pois o objetivo é a formação em massa, ou seja, a quantidade elevada de pessoas com graduação.

De acordo com Lapa e Pretto (2010) a precarização do trabalho docente se expressa, no caso da educação à distância, na baixa remuneração recebida, por meio de bolsas; pelo valor irrisório das bolsas deixando de ser um atrativo para os docentes altamente qualificados (doutores e pós-doc) e pelo fato do profissional não ser considerado docente, mas sim tutor, de modo a evitar vínculo trabalhista.

Apesar da indicação de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sabemos que a pesquisa tem se tornado foco privilegiado dos investimentos em relação as demais (ensino e extensão).

As pesquisas nas universidades públicas, devido às concepções privatista e mercadológica vigentes na direção política do governo brasileiro, têm sido realizadas, principalmente por meio de parcerias público-privadas.

Um exemplo da relação supracitada é a Lei de Incentivo Fiscal à Pesquisa, Lei nº. 11.487/2007, que estimula às iniciativas privadas a financiarem de 17% a 85% dos recursos necessários para implementação da pesquisa, tendo a doação abatida de impostos (Imposto de Renda e Contribuição Social sobre o Lucro Líquido – CSLL) e

parte da pesquisa patenteada pela iniciativa privada que liberou os recursos financeiros. (LIMA, 2011).

Para aumentar os salários, os docentes aceitam as bolsas pagas e desenvolvem as pesquisas financiadas por instituições privadas, em forma de cooperação institucional, sendo uma das formas de privatização das universidades públicas. Outro determinante, para vinculação dos docentes às referidas pesquisas se dá pela necessidade de demonstrar a produção acadêmica, ou seja, a lógica produtivista posta aos docentes universitários.

Oliveira (2008) relata que há um “surto avaliatório neoliberal”, onde a quantidade tem maior peso do que a qualidade, trazendo consequências para as condições de trabalho dos docentes pesquisadores, inclusive prejudicando sua saúde mental, pelas metas estabelecidas em termos de quantidade de artigos que devem ser produzidos e publicados em revistas indexadas, bem como livros; participação em eventos científicos, orientações realizadas, etc.

O produtivismo é exigido para acesso a recursos institucionais e dos órgãos de fomento, logo o conhecimento científico passa a ser mercantilizado. Segundo Oliveira (2008, p. 03) “[...] para que o conhecimento científico funcione como mercadoria é necessário, portanto, que sua produção seja quantificada, expressa em números”. O mesmo autor acrescenta que o regime de trabalho imposto pela reforma neoliberal aos pesquisadores constitui uma forma de taylorismo devido à importância dada às medições, como nos famosos estudos de tempo e movimento de Taylor.

Mancebo (2004, p.11) chama a atenção para formas indiretas de privatização do ensino superior, como “[...] contratos de pesquisas com empresas, venda de serviços e consultoria, entre outras medidas, abrindo caminho para que se transformem os produtos da educação superior em bens privados”.

Em síntese, de acordo com Lima (2011, p. 05),

[...] o processo de reformulação da educação superior brasileira efetiva a desconstrução da educação pública brasileira como um direito social. O direito à educação é reconfigurado por meio da privatização em larga escala; do repasse (direto e indireto) dos recursos públicos ao setor privado, além de adoção da lógica empresarial como modelo de gestão nas instituições educacionais públicas, privilegiando a relação custo-benefício, a eficácia e a qualidade medidas pela relação com o mercado; de que são importantes referências, a certificação e a fragmentação do ensino e dos conhecimentos; o aligeiramento da formação profissional e a intensificação do trabalho docente.

Ao realizarmos uma correlação das ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas na universidade com a temática do envelhecimento, perceberemos que esta não é prioritária.

No que tange ao ensino, sinalizamos no item 2.1 deste capítulo que possuímos

marcos legais que dimensionam a necessidade de adequação dos currículos no sentido de difundir e estimular estudos sobre o envelhecimento, como no Estatuto do Idoso, em seu Art. 22, que demarca que “nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria”. (2003, p. 17).

A título de exemplo, podemos demonstrar a ampliação de ações voltadas para o envelhecimento, sobretudo por meio da extensão universitária, mas também, que está ocorrendo, gradativamente, a inclusão da temática do envelhecimento nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Apesar da pesquisa abaixo relacionada não ser de âmbito nacional, mas especificamente, das universidades inseridas na região sul do Brasil, a mesma é ilustrativa das ações desenvolvidas para o envelhecimento.

Tabela 8 – Demonstrativo das ações desenvolvidas nas IES na visão dos coordenadores

IES	Projetos de extensão		Total	Projeto de pesquisa		Total	Grupo de pesquisa		Total	Disciplinas na graduação		Total	Programa Institucional		Total	Cursos de extensão		Total
	Sim	Não		Sim	Não		Sim	Não		Sim	Não		Sim	Não		Sim	Não	
	UNISC	13	2	15	12	3	15	7	8	15	11	4	15	8	7	15	9	6
PUCRS	2	1	3	3	0	3	3	0	3	1	2	3	0	3	3	2	1	3
UNICRUZ	6	0	6	6	0	6	6	0	6	4	2	6	5	1	6	3	3	6
UCPEL	5	0	5	5	0	5	3	2	5	4	1	5	0	5	5	2	3	5
UNISINOS	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1
UFRGS	2	0	2	2	0	2	2	0	2	2	0	2	0	2	2	1	1	2
UNIJUI	9	0	9	6	3	9	4	5	9	5	4	9	2	7	9	2	7	9
UCS	15	4	19	12	7	19	8	11	19	13	6	19	5	14	19	13	6	19
UNIVATES	3	0	3	0	3	3	0	3	3	2	1	3	0	3	3	3	0	3
UNILASALLE	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1
UFSM	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1
UFPEL	8	1	9	6	3	9	5	4	9	4	5	9	1	8	9	4	5	9
UNIPAMPA	20	1	21	20	1	21	13	8	21	14	7	21	0	21	21	9	12	21
FURG	13	0	13	11	2	13	9	4	13	11	2	13	8	5	13	9	4	13
Total	99	9	108	86	22	108	62	46	108	73	35	108	32	76	108	59	49	108

Fonte: AREOSA (2015).

Dos 108 gestores das 14 universidades participantes, 50% dos mesmos relatam a existência de ações voltadas para o envelhecimento, contemplando o tripé universitário.

Salienta-se, que as ações prioritárias são desenvolvidas no âmbito da extensão universitária, seja por meio de projetos de extensão ou cursos de extensão, pois segundo as autoras Areosa; Viebrantz (2015, p. 222) a educação continuada ao idoso é diferente do ensino tradicional. “O ensinamento aos idosos visa transmitir informações sobre seu cotidiano, saúde, atualidades, sempre visando à inclusão do idoso na sociedade”.

Salientamos que a inclusão educacional, contraditoriamente, ao mesmo tempo que apregoa a necessidade de absorção de grupos minoritários, eles são excluídos do acesso à educação, situação que ratifica a lógica da desigualdade social presente na sociedade capitalista, ou seja, não busca apreender e dar visibilidade aos determinantes da educação que não são universais na sociedade capitalista.

No tange ao acesso ao ensino de graduação não existe política para este fim, “[...] sobre vestibular diferenciado para idosos, quinze gestores afirmaram que não há; dois afirmaram que há e três informaram que o ingresso se dá via ENEM”. (AREOSA E VIEBRANTZ, 2015, p. 222).

Com relação às ações de extensão, cabe salientar, mesmo estando fora do período de estudo desta tese, que por meio da lei nº 13.535, de 2017, houve a alteração do Estatuto do idoso, no que tange às ações de extensão, a saber:

Art. 25. As instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais.(Redação dada pela lei nº 13.535, de 2017)

Parágrafo único. O poder público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual.(Incluído pela lei nº 13.535, de 2017). (BRASIL, 2003, p. 17).

Gentilli e Stubrim (2013, p. 24) relatam que quando finalizou o governo FHC o Brasil tinha 11,9% de instituições de ensino superior públicas e 88,1% privadas e que o governo Lula teve que administrar esse crescimento exponencial de instituições privadas, mas como o enfoque era garantir o acesso à universidade dos setores tradicionalmente excluídos desenvolveu vários programas de inclusão educacional. Dentre os programas destaca-se a reformulação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) que ao término do governo Lula houve uma ampliação significativa de contratos, passando de menos de 450 mil a mais de 920 mil, além de reduzir os juros e ampliar o prazo do financiamento.

Gentilli e Stubrim, (2013, p.25) acrescentam que as medidas de ampliação de

acesso não se restringiram ao âmbito privado, “[...] tendo em vista o aumento de verbas públicas para o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) chegando em 2012 a mais de 500 milhões de reais”.

Se tomarmos como base as políticas intituladas de inclusão educacional dos governos Lula e Dilma, em específico no âmbito universitário, identifica-se que o discurso de ampliação do acesso à educação está voltado para parcela da população mais carente, além da ênfase que a Educação é uma mercadoria que pode ser comprada no mercado.

O Estado seria um incentivador dos ganhos da iniciativa privada, pois a adesão ao ProUni isenta as instituições de ensino superior do pagamento de quatro tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). A isenção vale a partir da assinatura do Termo de Adesão e durante seu período de vigência (dez anos). Sendo assim, o Estado é o financiador do acesso ao ensino universitário das pessoas com baixo poder aquisitivo, por meio de linhas de crédito, como PROUNI e o Financiamento Estudantil (Fies). (CORBUCCI, KUBOTA e MEIRA, 2016; OLIVEIRA, 2015).

Corbucci, Kubota e Meira (2016) enfatizam que o aumento substancial do financiamento público indireto (Fies e ProUni⁵³) têm contribuído para assegurar a sustentabilidade financeira das IES privadas, pois os benefícios advindos das renúncias fiscais, por conta do ProUni e da ampliação da cobertura do Fies de trabalho dos docentes são precárias, pois apenas 11,7% do corpo docente das instituições privadas possuem vínculo de tempo integral, sendo este regime de trabalho que favorece o envolvimento do docente com a pesquisa e/ou a extensão, os outros, aproximadamente 86% tem vinculação parcial e/ou é horista, lógica inversa das universidades públicas, conforme tabela abaixo.

⁵³ O PROUNI criado pelo governo Lula em 2004, e institucionalizado pela Lei no 11.096, em 13 de janeiro de 2005, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. (DOURADO, 2013, p.64)

Quadro 2 - Número Total de Docentes em Exercício, por Regime de Trabalho, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2016

UNIDADE DA FEDERAÇÃO/CATEGORIA ADMINISTRATIVA	Total Geral			
	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
BRASIL	384.094	199.290	104.795	80.009
PÚBLICA	169.544	144.166	19.451	5.927
FEDERAL	110.105	101.837	7.960	308
ESTADUAL	51.791	39.481	9.270	3.040
MUNICIPAL	7.648	2.848	2.221	2.579
PRIVADA	214.550	55.124	85.344	74.082

Fonte: INEP (2017).

Os dados demonstram que apesar da ampliação do acesso ao ensino superior, este tende a perder sua qualidade, por poucas pesquisas e atividades de extensão realizadas, bem como, pela necessidade de o docente vinculado à universidade privada ministrar uma quantidade elevada de aulas, tendo pouco tempo para estudo e/ou preparação das aulas.

Pelo quadro abaixo, se identifica que a quantidade matrícula/função docente dobra nas instituições privadas frente às públicas.

Quadro 3- Relação Matrículas dos Cursos de Graduação Presenciais/Função Docente em Exercício, por Categoria Administrativa das IES – 2016

BRASIL	17,1
PÚBLICA	11,0
Federal	10,7
Estadual	11,2
Municipal	14,9
PRIVADA	21,8

Fonte: INEP (2017).

Outra decisão política do governo Lula que ratifica a lógica neoliberal, foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que foi lançado de maneira simultânea à promulgação do Decreto nº6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelecia o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. (CARVALHO, 2011; DAVIES, 2004).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é implementado

[...] pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estado, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007).

A vinculação do PDE com o Plano de Metas compromisso de todos pela educação é “[...] uma forma de mostrar a parceria, a agenda comum entre o MEC e o movimento de mesmo nome, que reúne grupos empresariais e é patrocinado por várias empresas / fundações”. (CARVALHO, 2011, p.77).

Além disso, a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, não ocorreu de forma democrática, pois não houve a participação efetiva da comunidade, bem como, não atendeu ao preconizado pelo Plano Nacional de Educação, este sim elaborado em Conferência Nacional de Educação, com a representatividade de diferentes setores da sociedade civil e do Estado, inclusive apresentado

[...] com a vitória de Lula nas eleições de 2002, a primeira medida a ser tomada seria a derrubada dos vetos do PNE. Mas isso não foi feito. Além disso, a lei que instituiu o PNE previa, no artigo 3º, que sua implantação seria avaliada periodicamente, sendo que a primeira avaliação deveria ocorrer no quarto ano de vigência, ou seja, em 2004, para o fim de se corrigir as deficiências e distorções. Em 2004 estávamos em plena vigência do primeiro mandato de Lula, mas nada foi feito para dar cumprimento a esse dispositivo legal. E agora, quando o PNE se encontra a menos de quatro anos do encerramento de seu prazo de vigência, anuncia-se o PDE formulado à margem e independentemente do PNE (SAVIANI, 2007, p. 141).

O PDE traz em sua direção política a responsabilização social da família, da escola, etc. pela qualidade ou não da educação básica. Podemos dizer que os princípios predominantes no PDE são os seguintes: lógica focalista; estímulo à competição, no sentido de elevar a escola ao padrão de qualidade exigido pelo MEC; responsabilização social pelo sucesso ou não da educação, sem correlação com aspectos econômicos, sociais, políticos e geográficos, utilizando-se de metodologias de premiação e/ou punição, etc. De acordo com o MEC (2007, p. 19) a “[...] responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública. A divulgação permite identificar boas práticas, que valem ser disseminadas, e

insuficiências [...]”.

Esta situação é também apresentada como instrumento de responsabilização social pelos resultados dos processos desenvolvidos de maneira que se

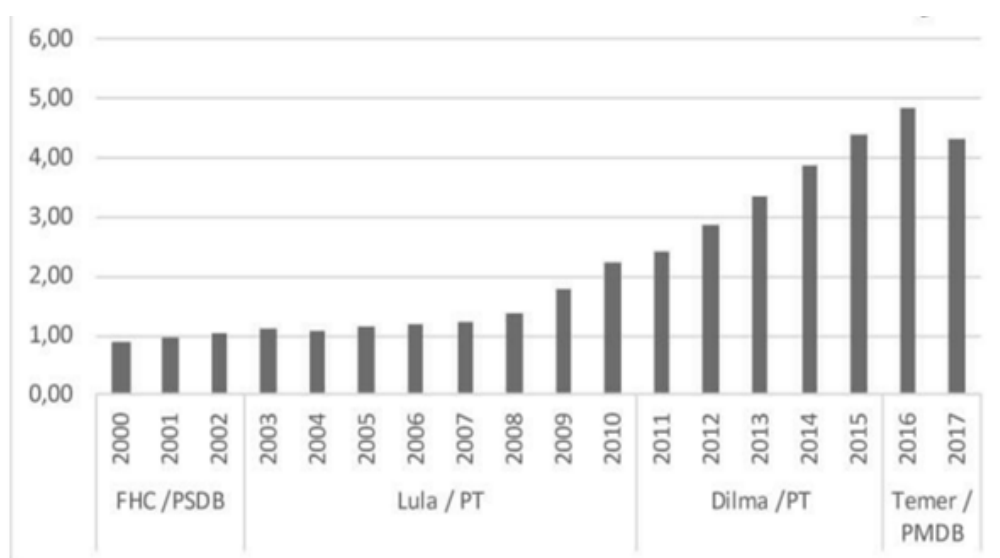
[...] insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade. (OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Oliveira (2009) enfatiza que os governos Lula mantiveram a mesma lógica da reforma da educação pautada por FHC, entretanto, com a Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos. Além disso, “[...] abarca toda a educação básica, além de prescrever verbas relativas à valorização e formação de professores, como a criação de um piso nacional da categoria” (CAMPOS e MARTINO, 2014, p.09).

Em termos de verbas/financiamento da Educação, pelos dados abaixo, identifica-se uma ampliação significativa, durante os governos do PT, se comparado com os governos FHC e de Temer.

O percentual em elevação demonstra a prioridade dos governos PT com a política de Educação.

Gráfico 17: Demonstrativo do gasto público com Educação (em % do PIB)



Fonte: Tesouro Nacional/Banco Central (2017)

Cabe salientar, que as ações no âmbito da Educação pautavam-se na redução dos gastos com formação e reprodução da força de trabalho para capital, sobretudo devido a complexificação do trabalho. Por isso, a ênfase dada aos ensinos profissionalizante e universitário.

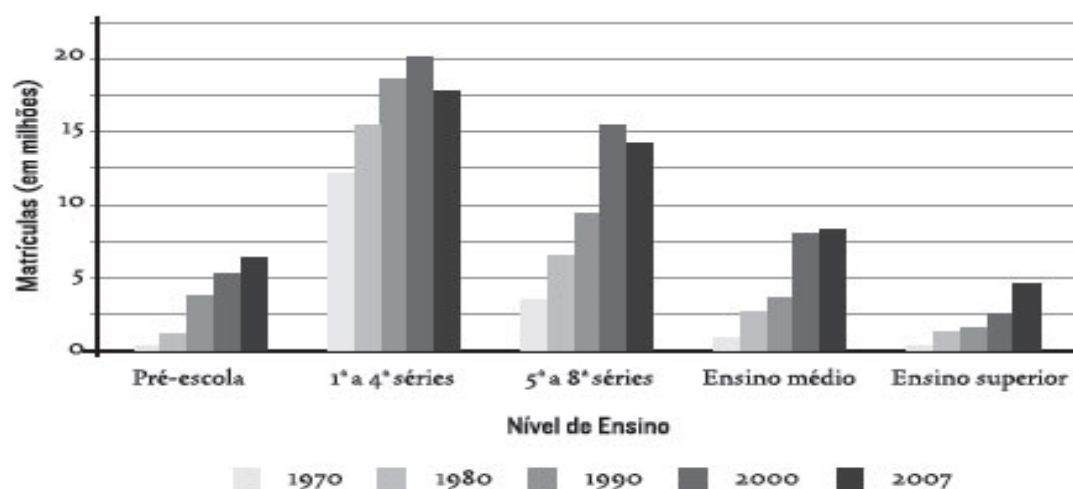
Outro ponto de recorrência entre os governos PSDB e PT é a utilização em grande escala de sistemas de avaliação.

No Plano Nacional de Educação, Projeto de Lei nº 8.035 de 2010, ratifica a importância da adoção de um sistema de avaliação, conforme extrato da lei na qual se destaca que

[...] para que seja possível o planejamento educacional, é importante implantar sistemas de informação [...]. Dessa maneira, poder-se-á consolidar um sistema de avaliação-indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação. A adoção de ambos os sistemas requer a formação de recursos humanos qualificados e a informatização dos serviços, inicialmente nas secretárias, mas, com o objetivo de conectá-las em rede com suas escolas e com o MEC. (BRASIL, 2001, p. 174).

No que tange ao acesso à educação básica identifica-se que ocorreu nos governos do presidente Lula uma democratização do acesso no ensino da Pré-escola e do Ensino Médio. Este pode ser explicado pela ampliação dos Institutos Federais, que será abordado a seguir.

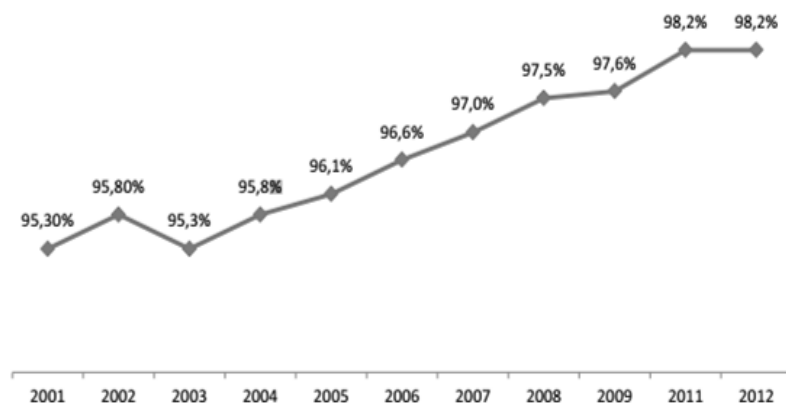
Gráfico 18- Evolução do número de matrículas, por nível de ensino- Brasil (1970-2007)



Fonte: "Saindo da Inércia?". Boletim da Educação no Brasil. preal/Fundação Lemann, 2009.

Outro dado importante foi à universalização da educação básica, chegando em 2012, a 98,2 %, conforme demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 19 – Demonstrativo da Taxa de frequência à escola- População de 06 a 14 anos 2001-2012.



Fonte: Elaborado pelo INEP com dados do IBGE/PNAD (ano).

Cabe salientar, que no governo Dilma, tendo em vista a promulgação da Lei nº 12.796/2013 que estabelece que a educação infantil contempla crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e que será organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos, a tendência foi a elevação no percentual de acesso à educação infantil.

Além disso, estabelece o atendimento à criança deve ser, no mínimo, de quatro horas diárias para o turno parcial e de sete para a jornada integral. A norma já valia para o ensino fundamental e médio.

Outro dado importante é que a meta do índice de desenvolvimento da educação básica foi superada tanto nos governos Lula quando Dilma, o que demonstra uma preocupação com a educação da população brasileira. Conforme quadro abaixo.

Quadro 4 – Demonstrativo dos índices e metas da educação básica no período de 2005 a 2017

Anos Iniciais do Ensino Fundamental															
	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa															
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental															
	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa															
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Fonte: Ideb (2018).

Na nova era neodesenvolvimentista brasileira, nos governos Lula e Dilma, demarca a perspectiva dualista entre educação da elite e educação da multidão, priorizando a educação técnica para a classe trabalhadora, ou melhor, seguindo à risca, um dos objetivos da educação propostos pela Constituição Federal, que a educação deve estar voltada para o mercado, por isso a ênfase no Ensino Técnico, ensino universitário de tecnólogo, aligeirado, com exigência de um tempo menor de formação, etc.

Para Gouveia (2016, p. 03)

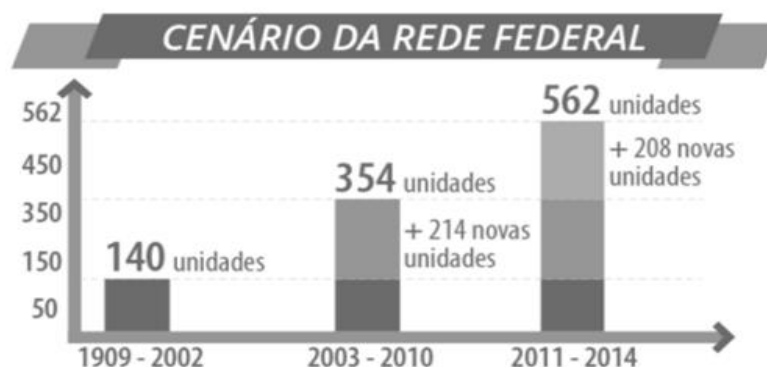
[...] a despeito da oferta e acesso por setores mais pobres da sociedade à educação profissional pública e gratuita, há a existência de um projeto de modernização conservadora de abertura desta modalidade de educação e seu espraiamento pelo território nacional para o atendimento dos interesses mais imediatos do capital. Não é uma concessão ou se confunde com um projeto de inserção à cidadania emancipatória, pode e deve ser compreendida diante da necessidade de formar quadros para compreender a tecnologia científica que compõe o avanço da indústria.

Nesta perspectiva, houve durante os governos Lula, a Reforma da Educação Profissional pela Lei 11.892/08, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo definidos da seguinte forma:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, p. 01).

Pelo gráfico abaixo verifica-se o crescimento exponencial dos Institutos federais.

Gráfico 20 – Demonstrativo da ampliação das unidades da Rede Federal por etapas históricas



Fonte: MEC/SETEC,2010, apud GOUVEIA,2016,,p.04.

Gouveia (2016, p.13) relata que “[...] a criação e expansão dos IFs vem servindo ao capital e ao seu projeto de conformação social. Forma quadros especializados, qualificados, para o trabalho e vida social precários”.

Sguissardi (2005, p. 17) defendeu que “jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais”.

Apesar da lógica da financeirização presente na sociedade capitalista, onde há o desemprego estrutural e não absorção de todos os cidadãos formados pelos IF's e universidades, é perpassada a lógica do Estado educador neoliberal e a ilusão da inclusão e integração social (GOUVEIA 2016).

Destaca-se comodatos que contribuíram para o consenso passivo da classe trabalhadora: a implementação de políticas sociais compensatórias e de transferência de renda, possibilitando aos mais pobres o acesso ao consumo, bem como, a absorção dos representantes sindicais em cargos administrativos do governo. (CASSIN, 2016).

No governo Dilma, seguindo a mesma lógica dos IFs, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que tem como finalidade ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

O Pronatec foi criado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 e de acordo com Bertollo (2016) faz-se necessário evidenciar a questão ideológica da qualificação profissional, que abarca prioritariamente a população pobre brasileira, demonstrando

ser uma política focalizada, pois existem critérios de acesso ao Programa, conforme descrito no Art. 2º da referida lei.

Art. 2º O Pronatec atenderá prioritariamente:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;

II - Trabalhadores;

III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e

IV - Estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. (BRASIL,2011, p. 03).

Bertollo (2016) acrescenta que os programas desenvolvidos para formação técnica possuem uma concepção de educação restrita, pois

[...] é enfatizada a educação técnica, voltada unicamente para a formação de um exército industrial de reserva com formação mínima, apto a ser requerido pelo capital, em detrimento de práticas educativas que potencializem os indivíduos no auto reconhecimento enquanto ser humano genérico e sujeito capaz de alterar a realidade, isto é, construir a história diferentemente do que se tem construído e vivido nestes séculos de capitalismo (BERTOLLO, 2016, p. 03).

Seguindo a mesma prerrogativa dos outros níveis de educação, a educação profissional também foi desenvolvida por meio de parcerias público-privadas, possuindo como parceiros além de instituições de ensino públicas (municipal, estadual e federal), as instituições dos serviços nacionais de aprendizagem e as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica.

Realizando um paralelo com os governos Dilma identifica-se a lógica dos reformuladores na direção política da educação brasileira. Destaca-se que o movimento Todos pela Educação é um exemplo cabal desta perspectiva, bem como, os Programas Universidade para Todos (ProUni – no ensino superior) e Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec – no ensino médio), ambos de transferência de verbas públicas para a iniciativa privada. (FREITAS, 2012; FERREIRA, 2012).

Oliveira (2015) relata que nos programas desenvolvidos ou aperfeiçoados durante os governos Lula e Dilma Rousseff, ao mesmo tempo em que permitem acesso aos mais necessitados, respondem a demandas dos setores privados empresariais, como o caso do Programa Universidade para Todos (ProUni).

As disputas no interior do próprio governo resultaram em uma política educacional pendular e ambígua. Ao mesmo tempo em que se desenvolveram importantes programas de inclusão social, tais como o Programa Bolsa Família (PBF) e o Programa Mais Educação, que possibilitaram o acolhimento de setores historicamente excluídos do sistema educacional, observou-se o aprofundamento do sistema de avaliação iniciado no governo anterior tanto para a educação básica quanto superior. Na sucessão do presidente Lula a linha pendular foi mantida e algumas contradições aprofundadas, por exemplo, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e

Emprego (Pronatec) que contou com destacada interlocução do governo com as entidades representativas dos empresários. (OLIVEIRA, 2015, p. 640).

Lima (2012, p.10) nos ajuda a pensar a funcionalidade para o capital dos cursos técnicos promovidos pelo Estado, sobretudo, pela redução dos custos com a formação do trabalhador, enfatizando que

[...] o Estado deve exercer o papel estratégico na redução dos custos do capital no fornecimento quantitativo e qualitativo das forças produtivas adequadas aos padrões técnicos vigentes. Tal papel não prescinde da função produtivista com seus antigos e vigentes objetivos: reduzir os custos de formação profissional do capital com reforço no contingente de trabalhadores qualificados sem emprego, produzindo ao mesmo tempo inserção produtiva e pressão negativa sobre os salários.

O Estado é um espaço de dominação e de luta de classes, cujos enfrentamentos geram eventuais conquistas ou derrotas pela classe trabalhadora. (FONTES, 2017). É o Estado a serviço da manutenção dos superlucros do capital. Contexto preconizado por Engels (2010, p. 193)

[...] Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado).

Em síntese, coadunando com o pensamento de Amorim e Vasconcelos (2016, p. 08)

Os governos de Lula e Dilma mantiveram as estruturas básicas do modelo neoliberal, devidamente estruturado no governo de FHC, porém acrescentando mecanismos de fomento à retomada do crescimento econômico (incentivo ao crédito e ao consumo) e de ampliação de políticas sociais compensatórias e de geração de renda. Tudo isto em torno do projeto neodesenvolvimentista que tentou conciliar os interesses de diversas frações do capital (financeiro e bancário, industriais, agronegócio e exportação de commodities, multinacionais) garantindo também a inserção do país na dinâmica da economia globalizada.

No próximo item, trabalharemos o direito à educação pelos trabalhadores envelhecidos.

3.2-Educação e o Trabalhador Envelhecido

No capítulo anterior foi exposta a concepção marxiana de que o trabalho é o ato fundante do ser social. Por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e ao mesmo tempo desenvolve novas habilidades e conhecimentos.

É por meio do trabalho que se desenvolve a relação com a educação, pois os homens aprendem a produzir sua existência pelo ato do trabalho. O homem para garantir sua existência precisa agir sobre a natureza, adequando-a as suas necessidades, logo a produção do homem é a formação do homem – é um processo educativo (SAVIANI, 2007).

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2017, p. 03).

O homem é o único animal que consegue trabalhar e se educar. Por meio da teleologia, o homem tem a possibilidade de projetar e realizar escolhas, tendo a verdadeira liberdade.

Lara (2015) enfatiza, a partir dos escritos de Lukács, que os complexos do trabalho, enquanto posição teleológica primária⁵⁴, e da reprodução social, enquanto posição teleológica secundária proporciona ao indivíduo o estabelecimento de mediações a cada nível mais elaboradas com a natureza.

Acrescenta que o trabalho objetiva a transformação da natureza para suprir suas necessidades básicas e a transforma ao mesmo tempo em que a si mesmo, entretanto, a reprodução social não objetiva a transformação de um objeto da natureza; pois sua intenção se volta para a atuação sobre as condutas humanas, resultando na educação, no direito, nos costumes, etc. (LARA,2015).

Nesse caso, estamos nos referindo ao que Lukács denomina de teleologias primárias, pois faz referência à transformação direta da natureza em objetos de uso. Devemos ressaltar que para a realização desta transformação o homem tem que subordinar a sua vontade à causalidade natural, tendo em mira o fim desejado, e buscar os meios mais adequados para a realização da sua teleologia, o que ocorre no contato com a natureza e com os demais homens, resultando na produção da sua sociabilidade a partir da qual surge a necessidade do estabelecimento de novas posições teleológicas, as teleologias secundárias (SILVA,2016 p.49).

⁵⁴Para aprofundar sobre a temática ver: LUKÁCS, G. Per una Ontologia dell' Essere Sociale. Roma: Riuniti, 1981. v. 2.

Desta forma, às posições teológicas secundárias derivam do trabalho e são fundamentais para reprodução social, tendo como objeto o homem, suas relações, seus sentimentos, etc.

A educação enquanto uma teleologia secundária deve ser apreendida como “[...] mediação fundamental para esclarecimento dos homens nas decisões entre as alternativas, espaço de autorrealização humana e construção da liberdade” (LARA,2015, p.280).

A educação possibilita ao ser social dar respostas mais qualificadas às situações novas e imprevisíveis que ocorrem em sua vida, de forma consciente, ou seja,

A educação do “ser para si” é um eterno despertar do homem para o novo, para a formação da personalidade autêntica, ou seja, aquela individualidade que se relaciona de forma não muda com a universalidade social. Nessa concepção, as circunstâncias históricas postas ao homem não são mais apreendidas como eternas e imutáveis, mas em contínuos intercâmbios do sujeito social (ativo) em sua construção e condução dos destinos da humanidade. (LARA,2015, p.280).

Com o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho, pois o trabalhador deveria por meio do seu trabalho, manter-se a si mesmo e ao dono da terra (SAVIANI, 2007).

Com a divisão da sociedade em classes ocorre uma cisão na educação, ela deixa de ser intrínseca ao processo de trabalho e passamos a ter dois tipos de educação, a saber: educação dos proprietários da terra e a educação dos não proprietários da terra – “A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho”. (SAVIANI, 2007, p. 155). Neste íterim, há a separação entre trabalho e educação e institucionaliza-se a escola.

Com a introdução do modo de produção capitalista, o trabalho se transforma em mercadoria, com o objetivo de obtenção de lucro. A força de trabalho da classe trabalhadora é vendida no mercado e os produtos do seu trabalho são incorporados pelo capital (processo de subsumção real do trabalho ao capital), resultando em “[...] um processo que pressupõe uma relação antagônica entre vendedor de força de trabalho, de um lado, e comprador de meios de produção e de força de trabalho, de outro” (BERTOLDO,2016,p.75), ou seja, a luta de classes.

O que, portanto, caracteriza a época capitalista é que a força de trabalho assume, para o próprio trabalhador, a forma de uma mercadoria que pertence a ele, que, por conseguinte, seu trabalho assume a forma de trabalho assalariado. Por outro lado, só a partir desse instante se universaliza a forma mercadoria dos produtos do trabalho. (MARX, 1996, p. 288).

A educação considerando a luta de classe não é neutra defende interesses de uma determinada classe, tenhamos ou não consciência disso(SAVIANI,2013).

[...] a escola é um espaço em disputa na luta de classes. Em suma, a escola é uma grande contradição no seio da sociedade capitalista, uma vez que se torna fundamental para a manutenção das condições que possibilitam a exploração dos trabalhadores e, consequentemente, da produção e da mais-valia [...]. (PORTO, 2015, p. 468)

Além disso, quando o trabalho se torna uma mercadoria, perde seu caráter humanizador, prevalecendo a alienação⁵⁵ - “O processo de alienação do homem tem origem na divisão do trabalho, e todo homem submetido a esta divisão passa a ser um homem unilateral e incompleto”.(FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 642).

Enquanto o trabalho “[...]não deixar de ser um meio para a satisfação de necessidades externas a ele e passe a ser ele mesmo um processo no qual o sujeito se desenvolve e se realiza como um ser humano”(DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 428), não poderemos falar em uma educação emancipadora.

Sendo assim, para pensar em uma educação emancipadora, faz-se necessário a supressão da ordem capitalista.

Quando, no curso do desenvolvimento, desaparecerem as distinções de classe e toda a produção concentrar-se nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perderá seu caráter político. O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para opressão de outra. Se o proletariado, em sua luta contra a burguesia, é forçado pelas circunstâncias a organizar-se como dominante, se se torna, mediante uma revolução, a classe dominante e, como tal, destrói violentamente as antigas relações de produção, então destrói também, juntamente com estas relações, as condições de existência dos antagonismos de classes, destrói as classes em geral e, com isso, extingue sua própria dominação de classe. (MARX; ENGELS, 1987, p. 126).

⁵⁵O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa pelas leis racional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito do trabalho, mais pobres de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2010, p. 82).

A partir da teoria do valor-trabalho de Marx, entendemos a exploração do trabalho humano como fator promotor da desigualdade social e condicionante do não acesso à educação por parte da classe trabalhadora ou do acesso aos conhecimentos necessários para desenvolvimento do modo de produção capitalista.

A burguesia precisa educar, disciplinar e treinar a classe trabalhadora fragmentando o processo de escolarização da mesma, oferecendo apenas o estritamente necessário para o processo produtivo não ser prejudicado. (PORTO, 2015; MOTTA, 2000).

A classe trabalhadora terá o conhecimento necessário para perpetuação do modo de produção capitalista. Esta educação não visa a produção e o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados aos estudantes, dificultando a compreensão da realidade para além da aparência. É uma educação que aliena e ajuda a reproduzir ideologicamente a naturalização do capitalismo.

O trabalho com o objeto do conhecimento também considera, além da divisão da sociedade em classes, a divisão social do trabalho, que se manifesta em trabalho manual e intelectual. Por meio desta divisão, elencam-se os conhecimentos que serão necessários para desenvolvimento do trabalho e a perpetuação do capitalismo - “[...]o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” (SAVIANI, 2003, p. 138).

Entretanto, a educação pela perspectiva burguesa não é algo que não possa ser superado, pois dialeticamente, nas brechas encontradas na educação pública, é possível adotar outros pilares para a educação dos trabalhadores (PORTO, 2015).

Esses pilares devem se pautar em uma educação crítica sobre a realidade e na defesa da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, de modo que a classe trabalhadora tenha condições de lutar contra a sua exploração, pois “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2012, p. 55). É defender e imprimir uma educação para além do capital, como uma mediação para emancipação humana.

Marx em seus estudos apresenta a diferença entre emancipação política e emancipação humana. Para Marx (2009, p. 17) “A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral”.

Há que se refletir e buscar ter clareza que a emancipação política não suprime a ordem capitalista, ou seja, as relações de exploração do homem pelo homem, alienação e propriedade privada vão continuar a existir, bem como, a emancipação

política não é o estágio para emancipação humana. Scortegagna e Oliveira (2013, p. 03) enfatizam que

[...] a emancipação política tem aproximações com o conceito de cidadania, considerando a participação cidadã no meio social e a representatividade dos sujeitos, nas questões políticas, econômicas e sociais.

Sendo assim, não é negar todas as conquistas da classe trabalhadora na perspectiva de garantia direitos formais, mas não associá-los à liberdade e nem a cidadania plena, pois na sociedade capitalista não existe liberdade e nem igualdade, pois ainda há a separação entre a vida pública e a privada, desta forma, a cidadania expressa apenas uma forma particular da igualdade e da liberdade.

Os direitos sociais possibilitam reduzir as desigualdades sociais, apesar destas não estarem claras e explícitas na sociedade capitalista, pois as pessoas são consideradas iguais frente ao mercado e ao Estado. Por outro lado, os direitos sociais não são capazes de minar a propriedade privada e a estrutura de classes, determinantes no processo dessas desigualdades. (TEIXEIRA, 1996; PINHO, 2009).

Teixeira (1996) ratifica que não se pode perder de vista que na sociedade capitalista há, também, conquistas democráticas da classe trabalhadora, na perspectiva de consolidar um projeto social mais justo, igualitário, de participação política e de controle social. Acrescenta, baseando-se em Behring e Boschetti (2006) que, por outro lado, a conquista dos direitos no âmbito do capitalismo não pode ser vista como um fim em si, mas como uma transição para um padrão de civilidade que se inicia com a garantia de direitos no capitalismo, mas que não se esgota nele.

Segundo Tonet (1999, p. 93) “[...] criticar a cidadania não significa negá-la ou desvalorizá-la, mas ser efetivamente realista, [...], valorizá-la como momento específico e contraditório, na trajetória da autoconstrução da humanidade”.

A fala supracitada nos faz refletir sobre a emancipação humana e que esta precisa ser o horizonte das lutas sociais, “[...] como elemento norteador na esfera da produção, anticapitalistamente orientadas, para que todas as outras lutas possam assumir, também, um caráter revolucionário” (TONET, 1999, p. 94).

Podemos dizer que a emancipação humana só ocorrerá quando ocorrer a supressão da ordem capitalista, onde serão gestadas novas formas de sociabilidade e de trabalho, sendo este trabalho associado. Sendo assim, “A essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico”. (TONET, 1999, p. 08).

Neste contexto, Scortegagna e Oliveira (2013, p. 06) defendem que “[...] a educação não se restringe a mera transmissora de cultura, mas necessita estabelecer

seu alicerce na cultura, na história, na política e na economia, abarcando as transformações decorrentes na sociedade”. Além disso, a “educação não se desenvolve apenas dentro dos espaços escolares, embora sejam neles que a maioria dos sujeitos se aproxima do ambiente educativo”. (SCORTEGAGNA, 2016, p. 11).

O processo educativo não se restringe a transmissão de conhecimentos formais, científicos ou técnicos. Entendemos que a Educação é uma possibilidade de emancipação humana, pois contribui para uma análise crítica da realidade, buscando suprimir a alienação presente na sociedade capitalista.

Para Ramos (2005, p. 90) “[...]o processo de educação é antes de tudo um processo de consciência, daí ser condição de libertação do próprio homem, razão pela qual é considerado como direito humano fundamental”. Ainda, nesta perspectiva, de acordo com Ferreira Jr e Bittar (2008) há que se entender a educação a partir de uma perspectiva humanista que se manifesta em dois momentos distintos, mas dialeticamente interligados, a saber:

[...] (a) quando faz a crítica da alienação produzida pelo processo educativo engendrado no contexto de uma sociedade fundada no primado da propriedade privada dos meios de produção, e cujo principal resultado é a mutilação do homem; (b) e, a um só tempo, quando propugna a possibilidade da omnilateralidade humana no âmbito da sociedade revolucionada com base nos pressupostos econômicos, sociais, políticos e culturais defendidos pelo socialismo (FERREIRA JR E BITTAR, 2008, p. 623).

Assim a partir do estudo de Marx e Gramsci, Ferreira Jr e Bittar, (2008) defendem que a divisão do trabalho na sociedade capitalista cria unilateralidade e sob o seu signo se reúnem as determinações negativas, assim como, sob o signo oposto da *omnilateralidade*, reúnem-se as perspectivas positivas do ser humano.

Sendo assim, a educação na lógica capitalista não objetiva a *omnilateralidade* do homem. A *omnilateralidade* somente pode se realizar no âmbito de uma sociedade autorregulada do ponto de vista da produção, organização e distribuição dos objetos necessários para garantir a base material e espiritual do homem. Portanto, a realização do homem *omnilateral* depende da existência, em iguais condições, do tempo livre necessário para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades físicas e mentais (FERREIRA JR e BITTAR, 2008).

A omnilateralidade é, portanto, a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em

consequência da divisão do trabalho⁵⁶ (FERREIRA JR ; BITTAR, 2008, p. 644).

Pelo exposto, na lógica capitalista⁵⁷ a preocupação com a emancipação do sujeito, independente da idade, da cor, da religião não é uma prioridade, pois educar para a emancipação, é possibilitar a transformação. (D'ALENCAR, 2014).

Considerando a escola da perspectiva dos interesses dos trabalhadores, percebemos que os antagonismos da sociedade de classes colocam diversos tipos de desafios à educação que poderiam ser nomeados e analisados em suas particularidades, tais como: impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade de acesso de todos aos saber a impossibilidade de uma escola unificada, o que se leva a propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém internamente, de fato diferenciada para cada classe social [...]. (SAVIANI, 2005, p. 255).

De acordo com Sousa Junior (2009) apesar de não existir um documento de Marx que verse exclusivamente sobre a Educação. Esta, de forma ampliada, perpassou todo trabalho de Marx, tendo três elementos que consolidam o “programa de educação” marxiano, a saber: trabalho, a escola e a práxis político educativa, dedicada à transformação social, sendo a passagem da classe-em-si a classe-para-si como a efetivação da práxis política como *práxis* educativa.

A dominação do capital criou a situação comum e os interesses comuns do proletariado. Assim, esta massa já e uma classe em relação ao capital, não sendo ainda uma classe para si. Na luta, esta massa se une e se transforma numa "classe para si" (Miséria da Filosofia, 1974). Desta forma, a "classe para si" e o momento da consciência de classe: é o momento, como diz Henri Weber (1975), quando a classe operária se emancipa da tutela ideológica e política da burguesia. Já não é mais simples engrenagem da economia, senão sujeito do processo histórico (FACKEL; MAINO, 1981, p.120).

A passagem da classe-em-si a classe-para-si acontece por meio de um processo revolucionário, em que a classe proletária suprime a propriedade privada, num “movimento independente da imensa maioria em proveito da imensa maioria. [...], surge uma associação onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos”. (MARX; ENGELS, 1998, p.44).

⁵⁶ A divisão do trabalho no contexto das distintas relações sociais de produção adquire diferentes características, de acordo com as formas de trabalho que se desenvolvem em distintos períodos históricos, a partir de diferentes formas de propriedade: a tribal, a escravista, a feudal e a capitalista (BARRADAS, 2014, p. 45).

⁵⁷ Na sociedade capitalista a produção se baseia na generalização da produção da mercadoria. A divisão do trabalho se dá por meio da propriedade privada dos meios de produção. Segundo Marx, especificamente no capitalismo, “a divisão do trabalho transforma o produto do trabalho em mercadoria” [...] (MARX, 1983, p. 96).

No que tange a escola ou educação formal possui um papel definido na concepção marxiana de educação, sendo o local onde os trabalhadores explorados podem ter acesso aos saberes historicamente acumulados. Entretanto, por ser uma instituição burguesa, nascida na sociedade do capital, faz parte da dinâmica produtiva e reprodutiva desta sociedade, sendo perpassada por contradições, pois possuem “[...] o papel complementar ao lado dos processos educativos que se desenvolvem em torno das categorias trabalho e práxis”. (SOUZA JUNIOR, 2010, p.176)

Ainda, conforme Souza Junior (2010, p.178) a *práxis* político-educativa é desenvolvida pelos trabalhadores nos sindicatos, partidos, locais de moradia etc., quando estes “[...] atuam política e coletivamente como classe social defendendo seus interesses e fortalecendo sua organização, sua educação/formação política como classe social revolucionária”.

Desta forma, Souza Junior (2004, p.12) expõe que para Marx “[...] escola deve ser o local privilegiado onde as camadas sociais exploradas devem se apropriar de um determinado tipo de saber acumulado historicamente”, como a matemática, as ciências naturais, a gramática, etc. Entretanto, o conteúdo político deveria ser aprendido e experimentado nos partidos e movimentos sociais.

Marx (ano) sinaliza a importância da instrução escolar elementar das crianças e jovens iniciar antes da idade de nove anos e frente ao entendimento do operário como mero instrumento para a acumulação de capital, sugere uma formação diversificada, onde haja “[...] a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. (MARX, 1982, p.05).

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

No Manifesto Comunista, Marx (1998) ratifica a combinação entre produção material e educação como uma possibilidade de o proletariado revolucionar o modo de produção capitalista, sendo a “[...] educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material, etc.” (MARX, 1998, p.43).

A educação contribui para que a classe trabalhadora se entenda enquanto protagonista do processo de supressão da ordem capitalista, que saia da condição de classe-em-si e se torne classe-para-si, entendida como a tomada de consciência

política por parte da classe trabalhadora, ou seja como classe que compreende a sua importância na história “[...] através de diversos e complexos processos sociais, no trabalho, na família, no bairro proletário, nos sindicatos, nos partidos, nas associações, nas greves, na escola, etc.” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 26).

As relações supracitadas fazem parte do processo de educação da classe trabalhadora enquanto sujeito revolucionário, que realiza lutas pela emancipação social. Sendo assim, Marx trabalha com a categoria práxis revolucionária.(SOUZA JUNIOR,1997; 2010).

[...] a emancipação humana está na dependência da práxis revolucionária, tendo como principal sujeito o proletariado, cuja missão histórica é a conquista da liberdade, base da emancipação, só alcançada com a supressão da sociedade de classes e com ela a supressão das classes sociais. Esse processo exige a formação da consciência da classe como classe para si, de forma autônoma e independente em relação à classe dominante, como autorrealização, auto transcendente da própria classe e elemento fundamental embora não suficiente no movimento mais amplo das transformações estruturais e superestruturais. Não por acaso Marx, considerou o proletariado como o coração da emancipação e a filosofia a sua cabeça. (CARDOSO; ABREU, 2014, p. 317).

Desta forma, para Duarte (2012, p. 60-61), a “Escolaridade de toda população sinaliza um projeto social comprometido com a igualdade e os direitos sociais”. Assim a Educação vem sendo entendida como recurso fundamental de uma sociedade desenvolvida e democrática. Acrescenta que a Educação traz benefício às pessoas e à sociedade. A escolaridade previne situações de risco e violência (como agente ou vítima), qualifica e fortalece o acesso aos direitos de cidadania.

O direito à educação está inscrito em vários marcos legais brasileiros começando pela Constituição Federal de 1988, numa perspectiva universal e como Cury (2002, p.247) defende que “[...] todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”.

No que tange aos trabalhadores envelhecidos, legalmente estes têm o direito ao acesso ao saber socialmente produzido, entretanto, considerando o pensamento de Marx, na crítica ao Programa de Gotha, em relação ao direito formal em uma sociedade capitalista, no qual - o direito na sociedade burguesa fica a critério do lugar que ocupa o indivíduo no trabalho, pensar que o envelhecimento, os trabalhadores envelhecidos não são produtivos, apesar de contribuírem com a reprodução da força de trabalho de seus “familiares”, por meio de seus proventos, logo, se é possível

apreender um dos determinantes para a realização de parcas políticas no âmbito da Educação para os mesmos.

D' Alencar (2002, p. 67) afirma que apesar de a educação ter um caráter universal, ela “[...] tem sido considerada instrumento de reprodução, quando distribui de modo desigual o conhecimento, sendo mantenedora de exclusões e marginalidade social”.

Coadunando com o pensamento de Assis (2011, p. 03) de que

[...] a existência e configuração do direito, que tem como solo a desigualdade social, aparece, na sociedade capitalista, como algo capaz de proporcionar a igualdade entre todos os indivíduos. Porém, o direito numa sociedade de classe é, também, um direito de classe, que não tem o poder de dissolução da desigualdade, mas, ao contrário, tem o poder de ocultá-la.

É possível ratificar a distribuição desigual do conhecimento para os trabalhadores envelhecidos, pelos seguintes dados: índice de acesso dos idosos à educação formal, no caso, vinculado a Educação de Jovens e Adultos, que segundo Camarano, Kanso e Fernandes (2016) fica em torno de 0,2% para ambos os sexos; o não cumprimento da Política Nacional do Idoso que determina a necessidade de adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso e os altos índices de analfabetismo na população envelhecida.

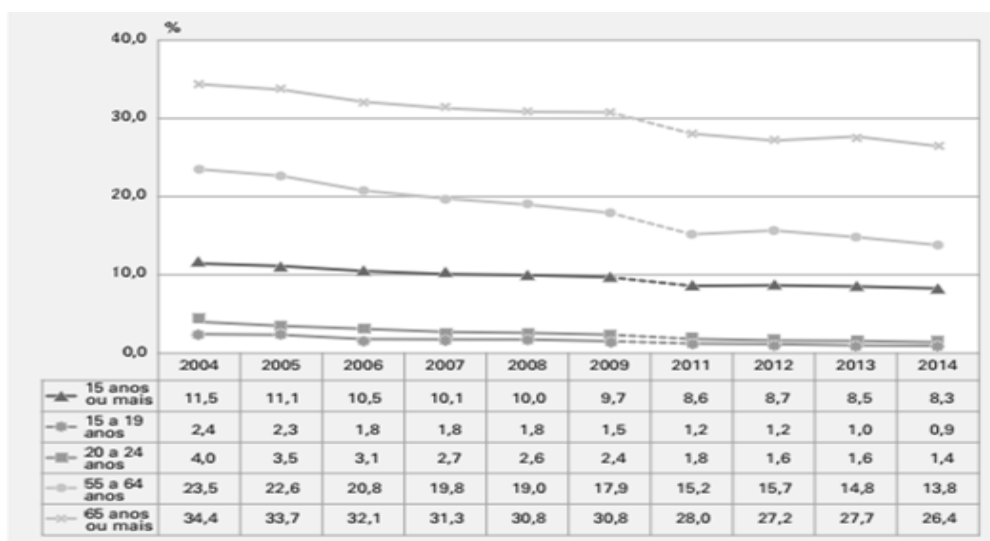
Uma das formas de expressão da desigualdade social de classe é a baixa escolaridade da população trabalhadora, esteja inserida ou não no mercado de trabalho, fazendo parte da própria engrenagem do sistema capitalista.

Por conseguinte, esta realidade não é quebrada e/ou efetivamente questionada pelo poder dominante brasileiro, pois esta atende aos interesses constituintes e constituídos por/para esta realidade capitalista, pois segundo Machado (2011) o modelo de desenvolvimento econômico até o momento adotado pelo Brasil, a baixa escolaridade da população jovem e adulta não é negativa, ou, ainda, seria um dos elementos constituintes desta lógica.

No caso dos trabalhadores envelhecidos, os dados evidenciam que é a população que possui a menor escolarização, concentrando-se, portanto neste grupo o maior índice de analfabetos.

De acordo com a Pesquisa de Amostra de Domicílios (PNAD) 2004/2014, observa-se que no público desta pesquisa, não houve redução significativa dos índices de analfabetismos, conforme demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 21- Demonstrativo da Taxa de analfabetismo, por grupos de idade – Brasil 2004/2014.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2014.
Nota: Não houve pesquisa em 2010.

Sendo assim, além do alto índice de analfabetismo, também se faz presente na faixa etária de estudo desta tese, o analfabetismo funcional⁵⁸. Este grupo representa o dobro daqueles entre 15 e vinte anos (no gráfico apresentado como 15 anos ou mais), sem desconsiderar que aqueles de 55 a 64 anos também tem um índice considerável de 13,8%. Se durante o período em que sua força de trabalho era considerada de alto interesse para o capital, estes não foram alfabetizados, ou o foram no sentido de apenas serem capazes de assinar o próprio nome e se tornarem eleitores, domesticados e assujeitado aos ditames do capital.

⁵⁸São analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade (RIBEIRO,2006).

Tabela 9- Demonstrativo das pessoas de 60 anos ou mais de idade com indicação da média de anos de estudo e distribuição percentual, por grupos de anos de estudo, com indicação do coeficiente de variação, segundo as Grandes Regiões-2015

Grandes Regiões	Pessoas de 60 anos ou mais de idade (1)									
	Média de anos de Estudo		Distribuição percentual, por grupos de anos de estudo(%)							
			Sem instrução e menos de 1 anos		1 a 3 anos		4 a 8 anos		9 anos ou mais	
	Média	CV (%)	Percentual	CV (%)	Percentual	CV (%)	Percentual	CV (%)	Percentual	CV (%)
Brasil	5,0	0,8	25,8	1,2	17,4	1,3	35,4	0,9	21,4	1,5
Norte	3,0	2,2	34,7	2,5	20,5	3,5	29,1	2,5	15,7	4,3
Nordeste	3,5	1,8	43,8	1,4	17,8	2,3	23,4	1,9	14,9	3,1
Sudeste	5,8	1,2	17,5	2,6	15,7	2,3	40,9	1,3	25,9	2,3
Sul	5,3	1,6	16,8	3,9	19,7	2,9	43,0	1,8	20,5	3,5
Centro-Oeste	5,0	2,5	27,0	3,6	18,6	3,7	31,3	2,6	23,1	4,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2015

(1) Excluídas as pessoas com anos de estudo não determinados.

A Política Nacional do Idoso⁵⁹ destaca a necessidade de adequação das ações na perspectiva do direito dos idosos às realidades brasileiras, conforme demonstra o artigo 3º, em seu item V, em que se ratifica que “[...] as diferenças econômicas, sociais, regionais e, particularmente, as contradições entre o meio rural e o urbano do Brasil deverão ser observadas pelos poderes públicos e pela sociedade em geral, na aplicação desta lei”. (BRASIL, 1994, p. 01).

Entretanto, pela tabela acima, identifica-se que nas regiões norte e nordeste do país, onde há a concentração de maior pobreza, os índices de analfabetismo e analfabetismo funcional são os mais elevados.

Como respostas a esta parcela da população, o trabalhador envelhecido é

⁵⁹Os autores Fernandes e Santos (2007) relatam que “até 1994 não existia no Brasil uma política nacional para os idosos e sim ações pontuais das iniciativas privadas e do Estado consubstanciadas em programas (PAI, PAPI, Conviver, Saúde do Idoso) destinados a idosos carentes”.

absorvido pela Educação de Jovens e Adultos em programas/projetos com objetivo de erradicação do analfabetismo, como Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), etc.

A Política Nacional do Idoso, no capítulo do direito à educação, apregoa que, nos programas e processo educacionais para a categoria, se considere a necessidade de

- a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- d) desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- e) desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso;
- f) apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber. (BRASIL, 1994, p. 10).

Em pesquisa realizada por Xavier e Koifman (2011) junto aos cursos da área de saúde da UFF, os mesmos identificaram que dos onze (11) cursos da área de saúde, apenas os de Enfermagem e Medicina possuem disciplinas relacionadas ao envelhecimento na modalidade obrigatória e os cursos de Educação Física, Odontologia e Serviço Social apresentavam tais disciplinas na modalidade optativa, o que não garante o acesso do conteúdo a todos os discentes. Este dado demonstra que a temática do envelhecimento ainda é periférica nos currículos universitários, mesmo da área de saúde, pela sua trajetória no cuidado com os idosos. Cabe lembrar que desde 1994, com a PNI, há a determinação da inclusão da Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores.

Outro ponto de reflexão é sobre a repercussão da não oferta das disciplinas de geriatria e gerontologia nos cursos de licenciatura, pois serão os futuros profissionais responsáveis pelo processo educativo (formal) dos trabalhadores envelhecidos, o que se torna mais um desafio para garantia de um ensino de qualidade e de condições de trabalho docente.

Para Scortegagna e Oliveira (2010, p. 54) por meio da educação, é possível reconhecer as capacidades de mudança da população que, uma vez instruída, tem

capacidade de discernir entre o que julga correto ou errado⁶⁰, podendo tecer opiniões e propor novas mudanças para a estruturação de uma sociedade mais digna, justa e igualitária, numa perspectiva de supressão da ordem capitalista.

Entretanto, se pensar o fundamento das práticas educativas para os trabalhadores envelhecidos, percebe-se que está ancorada/destinada na necessidade de completar o tempo socialmente ocioso desses trabalhadores, em mantê-los na roda viva do consumismo. Ainda, são necessários como consumidores, logo para que a indústria do consumo se efetive, faz-se necessário

[...] criar novas necessidades para este segmento, difundir a juventude não mais relacionada à idade cronológica, mas ao estilo de vida, como um valor a ser conquistado em qualquer idade; reelaborar as concepções sobre o corpo e a saúde, principalmente, as concepções auto preservacionistas e difundir esses comportamentos aos velhos (TEIXEIRA,2005, p.04).

Nesta perspectiva, a partir da década de 1990, identifica-se a proliferação de grupos da terceira idade, universidade aberta para terceira idade, etc., cujo objetivo é proporcionar momentos de lazer, entretanto, este “[...] é impregnado da racionalidade econômica e se transforma em mais uma mercadoria a ser consumida”.(TEIXEIRA, 2005, p. 07).

Não estamos afirmando, numa perspectiva de educação humanística, que estes espaços não são educativos, mas que a educação disponibilizada não fornece subsídios para uma crítica contundente da sociedade, além de contribuir para apropriação/fortalecimento do capital por meio do consumo.

O Estatuto do Idoso ratifica a perspectiva supracitada sobre a utilização do tempo socialmente ocioso⁶¹ do trabalhador envelhecido, devendo o mesmo ser “ocupado”, conforme exposto em seu artigo 3º, inciso IV, garantindo a “viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso com as demais gerações”. (BRASIL, 2003, p. 08).

Faria e Ramos (2014, p. 53), tomando como base o pensamento de Marx, explica que no modo de produção capitalista o tempo livre “[...] não é mais apenas aquele para além da jornada formal, pois o tempo disponível para o capital extrapola o

⁶⁰Cabe uma ressalva, que a perspectiva marxiana não trabalha com a dualidade certo e errado, mas a partir da totalidade e historicidade. Além disso, a educação como uma possibilidade de emancipação política, com vista a consciência de classe em si para si, não visa mudanças ou a humanização do capitalismo, mas possui a perspectiva da transformação social, via práxis revolucionária.

⁶¹Este corresponde à não atividade de trabalho (aposentados que não mais se encontram no “mercado de trabalho” e crianças e jovens que ainda não ingressaram no “mercado de trabalho”). (FARIA; RAMOS, 2014).

tempo formal da jornada de trabalho”. Assim, o trabalho passa a incorporar a vida do trabalhador, de maneira que tudo que faz e projeta acontece em torno do trabalho.

Fica claro que o trabalhador durante toda a sua existência nada mais é que força de trabalho, que todo seu tempo disponível é, por natureza e por lei, tempo de trabalho a ser empregado no próprio aumento do capital. Não tem qualquer sentido o tempo para a educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício das forças físicas e espirituais, para o descanso dominical [...]. Mas em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por trabalho excedente, viola o capital os limites extremos, físicos e morais, da jornada de trabalho. Usurpa o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e à saúde do corpo. Rouba o tempo necessário para se respirar ar puro e absorver a luz do sol. (MARX, 1989, p. 300-301).

Ressalta-se, que no capitalismo o objetivo é a extração da mais valia, sendo assim, o tempo do trabalho, que se expressa na jornada de trabalho, aglutina o tempo necessário de trabalho e o trabalho excedente. O tempo livre passa a ser aquele que não compõe diretamente a jornada de trabalho.

O tempo total disponível é aquele que se encontra à disposição do capital, que o emprega tanto como trabalho necessário quanto como trabalho excedente, ou seja, é a somatória do trabalho necessário com o trabalho excedente (mais-trabalho). [...] Assim, quanto maior é o tempo excedente, maior é a taxa de mais-valia. O tempo livre passa a ser, portanto, aquele compreendido para além do tempo de trabalho necessário e de mais-trabalho [...] (FARIA; RAMOS, 2014, p. 53).

Compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado com tempo realmente livre é impossível no modo capitalista de produção, baseado em classes sociais distintas e antagônicas (ANTUNES, 1999; FARIA; RAMOS, 2014).

O tempo livre do trabalhador empregado é o tempo que o trabalhador tem ou dedica para si mesmo, tanto para seu lazer e seu repouso (chamado também de tempo socialmente supérfluo) como para sua própria formação (educação), para atividades lúdicas, artísticas ou culturais e para o convívio familiar e social (tempo socialmente disponível). (FARIA; RAMOS, 2014, p. 71).

Entretanto, na ordem do capital há a manipulação da utilização deste tempo livre por meio da indústria do consumo, da cultura e do lazer, ou seja, o lazer precisa ser comprado no mercado, passando os trabalhadores envelhecidos a ser público destinatário destas indústrias.

Outro marco legal, importante para garantia do direito à educação por parte dos trabalhadores envelhecidos é o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que é uma lei que estabelece os objetivos, diretrizes e metas, no sentido da execução e melhoria

da política de educação brasileira. O referido plano estabeleceu “[...]dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação”. (BRASIL,2014, p. 03). O idoso, trabalhador envelhecido, pode ser abarcado pela meta nº 9 deste plano, que versa sobre

[...]elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL,2014, p. 03).

Na estratégia 9.12, é a que de fato se direciona ao idoso, definindo que

[...] considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas. (BRASIL,2014, p. 03).

A estratégia supracitada foca no analfabetismo, em específico, na educação de jovens adultos, entretanto, ratifica as leis anteriores, como a Política Nacional do Idoso, o Estatuto do Idoso, etc., quando apresenta a inclusão do tema do envelhecimento nas escolas.

Por outro lado, a Declaração de Incheon⁶² e o Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4⁶³, de 2015, visam assegurar a educação inclusiva, equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, por outro lado, não apresenta especificamente o envelhecimento, incluindo esta parcela da população, na categoria de adultos. Estes documentos ratificam a lógica compensatória das desigualdades de acesso e permanência ao ensino e defendem a educação como principal motor do desenvolvimento.

Alcântara (2016) destaca que as políticas públicas para o envelhecimento ainda não foram efetivadas, apesar da pressão dos conselhos dos direitos dos idosos.

⁶²De acordo com a UNESCO, a Declaração de Incheon foi aprovada em 21 de maio de 2015 no Fórum Mundial de Educação (FME 2015) ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul. A Declaração de Incheon constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento.

⁶³O Marco de Ação da Educação 2030, que oferece orientações para a implementação da Educação 2030, foi discutido no FME 2015 e seus elementos básicos foram acordados na Declaração de Incheon. Ele foi finalizado pelo Grupo Redator para o Marco de Ação da Educação 2030 e adotado por 184 Estados-membros e pela comunidade educacional durante um encontro na UNESCO, em Paris, em 4 de novembro de 2015.

Neste contexto, os espaços de controle democrático garantidos constitucionalmente podem ser caracterizados enquanto um espaço de luta política, com a presença de diferentes projetos societários em disputa. Além disso, são inúmeros os desafios postos para consecução dos seus objetivos, desde aspectos de infraestrutura (salas, carro, material administrativo, etc.) a aspectos políticos, de não prioridade governamental e de conhecimento do funcionamento da máquina pública e das finalidades dos conselhos⁶⁴.

A Política Nacional do Idoso, Lei nº 8842, de 4 de janeiro de 1994, ratificou a importância dos espaços de controle democrático, destacando que cabe aos conselhos municipais, estaduais e nacionais do idoso a formulação, coordenação, supervisão e avaliação da política nacional do idoso (BRASIL, 1994) e a partir da aprovação do Estatuto do Idoso, os conselhos também somam a tarefa de zelar pelo cumprimento de todos os direitos estabelecidos no mesmo.

Os conselhos passam a ser entendidos como espaços que podem favorecer a construção democrática das políticas públicas em contraposição às práticas assistencialistas e clientelistas na relação do Estado e da Sociedade civil. São espaços paritários compostos por representantes do Estado e da sociedade civil. (FERREIRA; ARANTES, 2006).

No gráfico abaixo, identifica-se que em todas as regiões do Brasil, de 2009 a 2014, a quantidade de conselhos de direitos dos idosos duplicou, demonstrando uma tentativa dos governos municipais em regularizar os espaços de controle social, na perspectiva da garantia dos direitos dos trabalhadores envelhecidos, mas também, como uma estratégia de acessar o Fundo Nacional do idoso.

O fundo Nacional do Idoso foi instituído pela Lei nº 12213, de 20 de janeiro de 2010 sendo, segundo o Art.º 1 desta lei, “destinado a financiar os programas e as ações relativas ao idoso com vistas em assegurar os seus direitos sociais e criar condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade”. (BRASIL, 2010, p.01).

Este fundo é regulado pela Resolução nº 19, de 27 de junho de 2010, estabelece critérios para a utilização dos recursos do Fundo Nacional do Idoso e para o seu funcionamento, onde demarca que:

Art. 9º Para pleitear recursos do Fundo Nacional do Idoso:

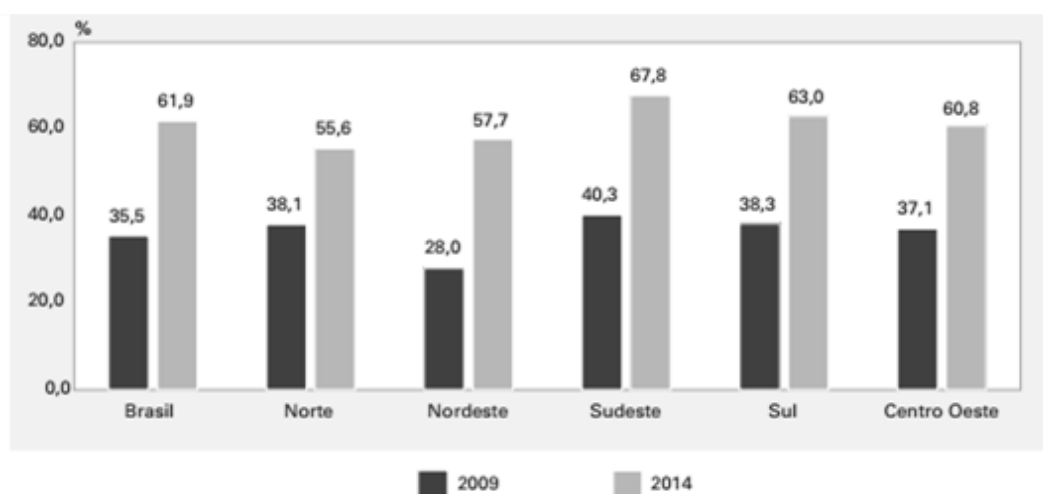
I - As entidades governamentais deverão ter seus programas e ações inscritos no Conselho dos Direitos de Idosos da localidade na qual os recursos forem aplicados; e

⁶⁴A universidade Pública, por meio das suas ações de extensão, tem colaborado na valorização dos espaços de participação dos idosos, realizando ações de socialização do orçamento público, capacitações para os conselheiros, etc. Podemos destacar como exemplos o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Envelhecimento da UFVJM, UNATI/UERJ, etc.

II - as entidades privadas sem fins lucrativos deverão estar registradas no Conselho dos Direitos de Idosos de sua sede, possuir no seu estatuto a finalidade de promoção, proteção, defesa e ou atendimento à pessoa idosa e comprovar existência e regular atividade conforme o prazo estipulado no edital, nos termos do Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007. (BRASIL, 2010, p. 02).

Sendo assim, para acessar os recursos do fundo nacional do Idoso, faz-se necessário a constituição dos conselhos municipais, na perspectiva de acompanhamento da política do idoso por parte da sociedade civil organizada.

Gráfico 22- Demonstrativo da proporção de Municípios com Conselho Municipal de Direitos do Idoso, segunda as grandes regiões-2009/2014



Fonte: IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2009/2014.

Em pesquisa realizada nas atas disponíveis do Conselho Nacional do Idoso, no período de 2003 a 2016, identificamos que o tema da educação se fez presente nas reuniões, além de seus membros terem pressionado institucionalmente os órgãos do executivo e do legislativo para garantia do direito do Idoso à educação.

Os debates e encaminhamentos⁶⁵ foram na direção da garantia do direito à alfabetização dos idosos, do cumprimento do Art. 22 do Estatuto do Idoso, que versa sobre a inclusão da temática do envelhecimento nas instituições de ensino e da inclusão no Plano Nacional de Educação a questão do envelhecimento e suas especificidades. Esta inclusão ratifica que a pressão popular, no período, foi o mecanismo para garantia e ampliação de direitos.

Apesar das conquistas por meio das lutas dos trabalhadores envelhecidos

⁶⁵Um quadro com as datas e as demandas do conselho, em relação a educação, estão no anexo n 3

consubstanciadas nos marcos legais, no Brasil, o caráter universal das políticas sociais vem sendo colocado em xeque a partir da introdução do modelo neoliberal de Estado e seu processo de reestruturação produtiva, intensificado, a partir da década de 1990, onde os gastos com o social são considerados os propulsores da crise fiscal do Estado.

Na década supracitada, devido às crises cíclicas do capital, houve a necessidade de novas respostas do Estado, no sentido de manter os superlucros do capital, a partir de uma contrarreforma do Estado, na concepção de Behring (2010), devido à retração deste Estado no campo social e pelo desmonte dos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora.

No campo do envelhecimento, a tônica que se inicia é a de reatualização do voluntarismo social, das atribuições da família e das ações de sociabilidade restritas ao universo subjetivo do “aprender a ser idoso”. A tendência dessa fase, difundida pela gerontologia internacional, é a homogeneização da velhice destituída das determinações de classe social. (BERNARDO 2017, p.49).

Frente aos retrocessos no campo político, econômico e social do contexto contemporâneo, não é prudente perder de vista que

[...] investir maciçamente em educação, atribuir ao Estado o papel principal de financiamento da educação, estabelecer o controle social do Estado, tornar acessíveis todos os níveis de ensino, indistintamente à totalidade de indivíduos, romper com a dualidade secular entre ensino geral e ensino técnico ou profissional e romper, enfim, com todas as formas de manifestação na escola da divisão social do trabalho, tudo isso é, dentro do quadro da realidade atual, uma utopia inatingível. Todavia, esses são alguns dos princípios fundamentais dos quais os “de baixo” não devem jamais se afastar. (SOUZA JUNIOR, 2004, p. 07).

Ratificando o pensamento de Tonet (1999) de que a Educação pode ser uma mediação importante para construção de uma sociabilidade plenamente emancipada, logo, não nos é possível defender os direitos formais, os direitos de cidadania como um fim último da classe trabalhadora e a emancipação política como horizonte máximo da humanidade.

Desta forma, não é possível desconsiderar que é importante o acesso dos trabalhadores, inclusive, envelhecidos ao saber socialmente produzido, mesmo que, em seu aspecto formal, nas escolas, pois contribuem para apreensão crítica da realidade e seria uma forma de redistribuição dos ganhos culturais do trabalho humano. Acesso a um bem produzido pelo trabalho humano. Entende-se esta necessidade não apenas pela defesa formal dos direitos sociais, mas enquanto, uma necessidade humana, na perspectiva da construção de outra sociabilidade.

Na próxima seção faremos uma análise da política de inclusão educacional difundida pelo governo federal e seu processamento no Programa Brasil Alfabetizado. Buscaremos dar visibilidade as ações de inclusão educacional voltadas para o envelhecimento, de modo a descortinarmos as dificuldades e possibilidades de atendimento às demandas educacionais dos trabalhadores envelhecidos.

SEÇÃO III

INCLUSÃO EDUCACIONAL E O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: UM ESTUDO RELACIONADO AO ENVELHECIMENTO

“Proletários de todos os países, Uni-vos!”
(MARX; ENGELS, 2010, p. 69).

Na coleta de dados da pesquisa, identificou-se que na Secretaria de Educação Básica – Seb e na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) não possuíam ações específicas voltadas para o envelhecimento, no período estudado (2003-2016).

O trabalhador envelhecido se insere na educação de jovens e adultos vinculada a Seb, mas sem uma diretriz de atendimento às suas particularidades, o que demonstra que não há uma política de educação voltada exclusivamente para o envelhecimento.

Já, na Setec/MEC não existem nem ações pontuais voltadas para o envelhecimento, pois o foco é o trabalhador em idade produtiva, ou seja, a formação para o mercado de trabalho. Destaca-se o PROEJA, mas este visa a formação para o mercado de trabalho, por meio da qualificação profissional e estímulo a continuidade dos estudos, tendo como públicos destinatários jovens e adultos.

Identificou-se apenas em duas secretarias ações que abarcavam o envelhecimento, a saber: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e na Secretaria de Educação Superior (SESu). Na primeira, apesar de não possuir um programa específico voltado para o envelhecimento, identificou-se que o trabalhador envelhecido é um dos seus públicos no Programa Brasil Alfabetizado. Além disso, a partir do financiamento desta secretaria, por meio da articulação com Secretaria de Educação Superior desenvolve ações de extensão universitária, via PROEXT com o foco no Envelhecimento, tendo como eixos de ação o Programa Brasil Alfabetizado e as ações de combate ao analfabetismo.

Um dado a ser ratificado é que a única Secretaria que possuía dados estatísticos que pudessem ser acessados pelo recorte de idade era a SECADI, apesar da lógica avaliatória imposta pelos governos, desde a era FHC.

A SECADI apresenta na página do MEC (2018) que “[...] uma Educação de qualidade se traduz por meio de três eixos fundamentais: o reconhecimento da

diversidade, a promoção da equidade e o fortalecimento da inclusão de todos nos processos educativos”.

Sendo assim, nesta seção, se apresentará uma análise das concepções de política inclusiva e envelhecimento intrínsecas ao Programa Brasil Alfabetizado, do processo de institucionalização e organização do referido programa, seus objetivos, compromissos políticos, econômicos e sociais, limites e possibilidades, ainda, exposição e avaliação dos índices de acesso, permanência e conclusão dos trabalhadores envelhecidos nas ações desenvolvidas pelo Programa Brasil Alfabetizado.

4.1- O debate sobre as Políticas de Inclusão Educacional

O debate sobre a política de inclusão educacional se iniciou, no Brasil, na década de 90, a partir de movimentos de defesa da diversidade e requisição por parte da sociedade civil organizada de políticas voltadas, sobretudo, para os negros, mulheres e pessoas público da educação especial.

Para Boneti (2006), a política pública de inclusão social é uma ação compensatória, sugerindo ser “normal” a desigualdade e a pobreza. Destaca a ideia da existência de um único projeto social, o da classe dominante, e esta classe guarda consigo o direito do controle do acesso aos bens sociais, aos serviços, ao conhecimento socialmente produzido, etc. Isto significa dizer que “[...]falar de “inclusão” é escamotear o monopólio do acesso aos bens e serviços públicos exercido pelas classes média e alta e a ineficiência das políticas e serviços públicos” (BONETI,2006, p. 206).

Ao mesmo tempo transparece que as políticas de inclusão são doações do Estado preocupado com os todos os cidadãos. Faustino e Carvalho (2015, p.72) relatam que ao “incluir todos no direito à cidadania, o Estado é considerado como um aparato justo e bom, sendo legitimado e apoiado por todos, papel que tem sido ocupado, em grande parte, pelos organismos internacionais”.

Entretanto, as políticas de inclusão educacional precisam ser pensadas, também a partir da pressão dos movimentos sociais, pois só com a pressão popular que várias declarações foram elaboradas em defesa da educação inclusiva, dentre elas: Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Nova Delhi (1993), a Declaração de Salamanca⁶⁶ (1994) e o Marco de Ação de Dakar (2000).

⁶⁶ Versa sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais.

Faustino e Carvalho (2015) relatam que a partir da década de 90, sob orientação das organizações multilaterais, os temas diversidade, discriminação, alívio da pobreza e exclusão passam a ser referências na construção das políticas públicas, inclusive as brasileiras. Acrescentam que “são abordadas como mecanismos de proteção e compensação parcial a grupos sociais mais vulneráveis, integrando-se à preocupação de manter a coesão social, de amenizar os conflitos e manter a estabilidade política [...]” (FAUSTINO; CARVALHO 2015, p.74).

Nos relatórios e recomendações das conferências mundiais sobre educação ocorridas na década de 1990, a valorização da diversidade cultural e da tolerância se tornam prioritárias nas reformas educacionais de todos os países membros da ONU (FAUSTINO; CARVALHO,2015).

Na Declaração de Jomtien (1990), Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a educação é entendida enquanto um direito humano, acrescentando neste aspecto o recorte de idade e coloca que a educação pode “contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”. (UNESCO, 1990, p.06).

De acordo com Faustino e Carvalho (2015) a questão da tolerância, bem como, da liberdade, sempre foram estratégias de governabilidade, estando presentes desde o nascedouro da sociedade capitalista. Acrescenta que

[...] o princípio da tolerância⁶⁷ e o reconhecimento das diferenças, por se firmarem no campo dos direitos políticos, deixam intocadas as questões econômicas, não ameaçam a propriedade privada, a exploração da força de trabalho pela classe dominante e nem enfraquecem o poder do Estado.(FAUSTINO;CARVALHO,2015,p.72).

Assim, Organização das Nações Unidas (ONU), por intermédio de suas agências, passa a “instituir uma política internacional de educação voltada para a formação de cidadãos tolerantes, aptos a viver em paz, sob as regras do sistema capitalista, cuja tendência é aprofundar as desigualdades do mundo” (FAUSTINO; CARVALHO,2015, p. 75).

No que tange à cooperação internacional, as organizações multilaterais atuam nas áreas de assistência técnica e financeira por meio de ajustes estruturais nos países em desenvolvimento, sendo a educação uma das áreas de intervenção dessas agências (MUCENIECKS, SILVA E CECÍLIO, 2008).

⁶⁷ Tolerar significa etimologicamente sofrer ou suportar pacientemente, denotando numa aceitação assimétrica do poder. (FAUSTINO; CARVALHO,2015, p.73).

O artigo 7º da Declaração de Jomtien versa sobre fortalecer as alianças no desenvolvimento de suas ações, priorizando a prerrogativa de cessão das atividades essenciais do Estado para iniciativa privada ou terceiro setor, própria da lógica neoliberal vigente.

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: (...) entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (UNESCO,1990, p 05).

No relatório de 1996, Educação: um tesouro a descobrir, da UNESCO, organizado por Delors, foi realizado um chamamento colocando para Educação, em especial para escola, a responsabilidade de “fornecer sua contribuição para a promoção e integração dos grupos minoritários, mobilizando os próprios interessados em relação ao respeito por sua personalidade”. (DELORS,1996, p. 28).

No mesmo relatório, a UNESCO demarca os princípios da educação ao longo da vida que são os seguintes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

- . Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida;
- . Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. [...];
- . Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar - se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz;
- . Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal[.]. (DELORS,1996, p.31).

Os autores Rodrigues e Abramowich (2013) relatam que a utilização do conceito diversidade, escamoteia a desigualdade e a diferença, enfatizando que a diversidade esvazia a diferença, pois o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber

Nesta perspectiva, Evaristo (2012) relata que os pressupostos da diversidade estão sendo incorporados efetivamente à agenda do Estado, nos últimos dez anos, desde 2002, pois há mais crianças na escola, mais jovens brancos e negros na educação básica e na educação superior. Por outro lado, reflete que a política de Educação não pode ser pensada de forma isolada, faz-se necessário a articulação com outras políticas/direitos, como transporte, saúde, trabalho, assistência social e jurídica.

Nunes (2012) acrescenta que o Ministério da Educação percebeu a importância da diversidade dos direitos humanos como uma agenda da educação sendo composta a secretaria responsável por essa agenda, que foi a SECADI.

No Art. 2º da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural se apresenta “as políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz”. (BRASIL, 2002, p.03).

Já o artigo 11, seguindo a premissa de um Estado mínimo e de incentivo às ações das iniciativas privadas e organizações não governamentais, orienta

Estabelecer parcerias entre o setor público, o setor privado e a sociedade civil. As forças do mercado, por si só, não podem garantir a preservação e promoção da diversidade cultural, condição de um desenvolvimento humano sustentável. Desse ponto de vista, convém fortalecer a função primordial das políticas públicas, em parceria com o setor privado e a sociedade civil. (2002, p. 05).

Pela análise das bibliografias sobre o tema da inclusão educacional identifica-se como principais categorias que perpassam a discussão são: diversidade, inclusão social, exclusão social e desigualdade social.

A diversidade expressa a

[...] luta contra discriminação, segregação, preconceitos e violências orientadas especificamente a determinados grupos em função de características dessas pessoas – gênero, raça/etnia, orientação sexual – marcam as lutas pelos direitos civis, são referências nas lutas pelos direitos humanos e podem ser vistas como ação e afirmação positiva das diferenças: atualmente compreendidas como afirmação da diversidade (LÁZARO, 2013, p.267).

É neste contexto que pesquisas, sobretudo, na antropologia, novos recortes como gênero, idade, raça, etc. passam a ser utilizados, questionando a categoria de classe social. É o fetiche da diferença sendo propagado e supervalorizado frente a outras categorias, sobretudo, desconsiderando a categoria de classe. (ABRAMOWICZ ET AL,2011; OLIVEIRA,2007)

Alves (2015, p.39) acrescenta que

[...] a própria concepção de classe social diluiu-se, sob influência da episteme pós-moderna, em seus elementos compositivos de gênero, etnia/ raça, juventude, diversidade sexual, etc., que se autonomizaram no plano discursivo-ideológico, contribuindo efetivamente para a fragmentação da perspectiva de classe com implicações na perspectiva da consciência de classe necessária. Enfim, a dessubjetivação de classe é um dos traços candentes da “desertificação neoliberal” que impregnou a sociedade civil.

Nesta perspectiva, a inclusão social pode ser definida como

[...] um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações pequenas e grandes nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas[...] (SASSAKI, 1999, p.42).

Alguns autores relacionam a concepção de inclusão social, anteriormente relacionada, com o projeto da terceira via. Este se pauta na humanização do capitalismo, por meio do livre mercado com justiça social. Difunde-se que parcelas da população excluídas historicamente serão atendidas por esta nova face do capitalismo, por meio de uma sociedade inclusiva. Entretanto, não objetiva a supressão da ordem capitalista, mas apenas algumas mudanças nas relações sociais, de modo a torná-las mais humanas, precisando assim, redefinir as práticas educativas vigentes (PINA,2011).

Trata-se de uma educação para o consenso que busca garantir a coesão social nos moldes de uma nova sociabilidade, na qual os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação, por exemplo, são redefinidos de acordo com os interesses privados do capital nacional e internacional (PINA,2011, p.239)

Rummert (2008, p.186/187) demarca que:

[...] na realidade, não se verifica nenhuma intencionalidade de atingir linearmente toda a classe trabalhadora com um padrão igualitário e elevado de educação. Ao contrário, a regulação diferenciada da distribuição de condições de acesso aos bens materiais e imateriais — entre os quais, a educação — pelas forças dominantes não se ancora em critérios de igualdade, mas na "desigualdade substantiva" e na difusão da crença na possibilidade individual de superá-la, como elemento essencial do desenvolvimento, da modernização e da competitividade.

Para Lázaro (2013), o conceito de diversidade precisa ser entendido como uma estratégia de afirmar positivamente as diferenças, questionando a naturalização dos processos de exclusão vigentes na sociedade e que devemos “relacionar o termo “diversidade” às lutas pela conquista e afirmação de direitos” (2013, p. 266).

Já Gomes (2007, p.41), a diversidade

[...] é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças, a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais.

Para Diaz e Alonso (1997, apud FAUSTINO,2006, p.61) a diversidade é uma noção liberal que fala da importância de sociedades plurais, mas administradas pelos grupos hegemônicos que são os criadores do consenso e os que estabelecem quem faz parte do “nós” e quem faz parte dos “outros”.

Lázaro (2013, p.267) acrescenta que “a reivindicação de ‘ser diverso’ ocorre em contextos onde diferenças se tornam desigualdades, suportam opressões e impõem sofrimentos”. Acrescenta que “Políticas públicas que ignoram as dimensões de desigualdade, portanto, da diversidade, tendem a aprofundar a separação de grupos da população no acesso a direitos” (LÁZARO, 2013, p.273).

Outra categoria importante é a da exclusão social e Castel (2011) nos ajuda a refletir sobre a mesma, enfatizando que é uma categoria que vem sendo utilizada para designar todas as modalidades de misérias do mundo, como deficientes, idosos, inválidos, pobres, etc.

O pensamento da “exclusão” e a luta contra a exclusão correspondem, assim, finalmente, a um tipo clássico de focalização da ação social: delimitar zonas de intervenção que podem dar lugar as atividades de reparação. (CASTEL,2011, p.33).

A partir da compreensão, coadunando com o pensamento de Oliveira (apud Kuenzer, 2006, p.5), de que "o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos e produção e reprodução do capital, sendo constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas". Desta forma, a superação da exclusão social só ocorrerá com a supressão da ordem capitalista e que a mesma decorre da forma que são estabelecidas as relações sociais de produção, na sociedade capitalista. (PINA e MARTINS,2010).

Segundo Mastikei (2004, p187) “Inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se querem modificar”.

Sendo assim, a exclusão social não é fruto das decisões individuais dos sujeitos, mas condicionada pelas relações subjetivas e objetivas presentes na sociedade capitalista.

Durante muito tempo, prevaleceu a ideia de que o problema da “exclusão” era decorrente dos próprios “excluídos”, considerados desviantes do padrão de normalidade. Nesse caso, cabia aos próprios indivíduos adaptar-se para superar as condições de inferioridade social a que estavam sujeitos, pois eram as diferenças individuais que estavam no centro da questão. (PINA,2011, p.241).

Por outro lado, a atual concepção de sociedade inclusiva, entende que a exclusão é fruto das relações postas pela sociedade capitalista, avançando neste entendimento, contudo defende que a mesma é passível de ser eliminada, apenas realizando alguns ajustes, alterações nas relações estabelecidas, não saindo do marco do capitalismo.

Bezerra e Araújo (2013) realizam uma crítica contundente a concepção idealizada da escola inclusiva, remetendo a mesma como estratégia de forjar consensos sobre a ordem societária, do que perturbador da ordem vigente.

Na qualidade de ideário sedutor, a inclusão escolar apresenta-se envolta no humanismo tardio, difundido, com especial interesse, pelas agências multilaterais, sobretudo o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Sendo assim, o discurso “desinteressado” que respeita as diferenças individuais e exalta os direitos humanos, segundo proposições disseminadas por tais organismos, acaba por favorecer a adesão imediata e acrítica das pessoas aos “valores” inclusivistas (BEZERRA e ARAÚJO,2013, p.109).

As políticas sociais são utilizadas para compensar as desigualdades sociais ou as desvantagens de acesso à cultura, ao emprego, etc. Castel (2011) acrescenta que estas políticas podem ser categorizadas como políticas de discriminação positiva. Por outro lado, ressalta que as mesmas possuem um limite tênue com a política de discriminação negativa, ou seja, que as políticas de inclusão não tomem o caráter de exceção. Por outro lado, o autor ratifica que as políticas de inclusão são indispensáveis e “carregam o mérito de não se resignarem ao abandono definitivo de novas populações colocadas pela crise em situação de inutilidade social”. (CASTEL, 2001, p.31)

Pina (2011) valoriza as mudanças que visam facilitar o acesso aos bens sociais e de consumo voltados para as populações historicamente excluídas, mas sinaliza que a tese de que a inclusão equipara oportunidades e torna os serviços sociais gerais da sociedade acessíveis para todos tem a implicação ideológica de mascarar o fato de que as barreiras que impedem o pleno acesso de todos aos serviços oferecidos pela sociedade e aos bens produzidos pela humanidade são impostas pela sociedade

capitalista. Dessa forma, torna-se mais fácil difundir o entendimento de que mudanças superficiais no capitalismo são capazes de promover o acesso de todos os indivíduos às riquezas material e intelectual da humanidade, independentemente da classe social a que pertencem.

Em síntese, o conceito de inclusão carrega consigo dois pesos desfavoráveis: o primeiro deles diz respeito à herança teórica e metodológica utilizada para a sua formulação, o da dicotomização do dentro e do fora, coisa que a sua palavra-mãe, a exclusão, já superou [...]. O segundo relaciona-se à agregação de ingredientes conservadores da Sociologia política, associando a inclusão à cidadania, como condição de estar incluída no “contrato” social e assim, usufruir de direitos. Ambas as situações fazem com que a palavra inclusão assuma uma significação da existência de um único projeto político de sociedade, o da classe dominante, reservando-se a esta classe o monopólio do controle do acesso aos serviços públicos, aos bens sociais, aos saberes, aos conhecimentos tecnológicos, à cultura, etc. (BONETI, 2006, p 191).

Arcary (2007) defende o tratamento diferenciado das políticas de discriminação positiva, para que os direitos de cidadania sejam universalizados, mesmo consciente de que, sob o capitalismo, estas políticas não podem mudar substancialmente a condição de diversos grupos historicamente excluídos.

Cabe salientar que não descaracterizamos a importância da discussão e elaboração de políticas públicas de discriminação positiva, mesmo com caráter compensatório das desigualdades sociais, pois se defende a garantia e ampliação dos direitos sociais. Sendo assim, pensamos as políticas de inclusão educacional como uma estratégia de superação parcial das desigualdades sociais, como uma ação compensatória e, sobretudo, como respostas aos movimentos sociais.

Gomes (2012, p. 236) faz um chamamento relatando que a diversidade precisa ser levada em consideração objetivando “construir novas relações sociais mais horizontais e formar novas gerações, indignadas com toda e qualquer forma de injustiça social, preconceito e discriminação”. Acrescenta que as políticas de inclusão educacional são as políticas que garantem o direito aos coletivos e sujeitos sociais diversos, historicamente tratados como desiguais, por isso devem ser fortalecidas.

O avanço dos programas, ações e políticas que reconheçam direitos humanos, articulados à superação das desigualdades, tem que apontar caminhos emancipatórios para o direito à terra e ao território. Caso contrário, avançaremos de um lado, mas, estruturalmente, manteremos a desigualdade. Enfrentar a questão da terra, ao implementar políticas de direitos humanos e educação que se articulem com a diversidade, é se colocar frente a frente às mazelas do capitalismo. (GOMES, 2012, p 240).

Para Arroyo (2011) a discussão e implementação de políticas inclusivas para grupo sociais historicamente excluídos do acesso à educação são imprescindíveis, contribuindo para

[...] pensá-los como desiguais na hierarquia social, política, econômica e cultural tem significado um avanço. Uma politização das formas de pensar esses coletivos. Que a correção das desigualdades escolares faz parte do ideal de igualdade cidadã, que as políticas igualitárias são formas de reação aos processos históricos de produção e legitimação das hierarquias sociais (ARROYO,2011, p.87).

O autor supracitado explora a individualização e culpabilização dos sujeitos pelas desigualdades sociais, única e exclusivamente, por pertencerem a uma determinada classe, parafraseando Arroyo (2011, p.84) “desiguais porque membros dos coletivos desiguais, inferiores”. Acrescenta “Ao condenar os alunos e seus coletivos de origem inocentamos o sistema, o Estado e suas instituições. Inocentamos a história de produção das desigualdades” (ARROYO,2011, p.85).

Arroyo (2011, p.85), ainda, nos faz refletir sobre a condução da gestão das políticas públicas e suas diretrizes que priorizam, dentro da lógica gerencial produtivista o acesso e os resultados.

Por outro, precisamos estar atentos para não cairmos em reducionismos ou mesmo nos iludirmos com os discursos de naturalização das relações sociais, do politicamente correto e da homogeneização dos sujeitos por suas diferenças físicas, de idade, cor, etc. Além disso, retirar das análises o conteúdo de classe é perder a essência das desigualdades sociais, fruto da luta de classes. Sendo assim, consideramos imprescindível a luta pela garantia da democracia dentro do marco do capitalismo, de modo a defendermos e ampliarmos os direitos sociais e, como tal, o direito à Educação, como uma estratégia de supressão da ordem capitalista.

4.2 - As políticas de enfrentamento ao analfabetismo no Brasil no período de 2003 a 2016

No item anterior apreendeu-se que os governos dos presidentes Lula e Dilma mantiveram a direção econômica, política e ideológica do neoliberalismo associando com políticas compensatórias e de distribuição de renda.

Entretanto, tivemos ganhos significativos em termos de valor real do salário-mínimo, contenção da inflação, acesso da classe trabalhadora a bens duráveis, etc.

Na educação, é possível demarcar que os principais focos de atuação dos governos do PT foram o ensino profissionalizante e o ensino universitário, com

ampliação do número de institutos e universidades federais.

Na educação básica, o governo do presidente Lula transformou o Fundef no Fundeb, de modo a abranger todas as modalidades de ensino, ou seja, incluindo desde o ensino primário ao médio, contemplando a Educação de Jovens e Adultos contribuindo efetivamente para organização desta modalidade.

Os vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso de modo que as matrículas da EJA fossem consideradas na redistribuição dos recursos do Fundef foram na contramão da garantia do direito explicitado nos incisos do art. 4^o⁶⁸ da LDB, ou seja, do seu reconhecimento enquanto política pública (MACHADO, 2009, p. 20). Isto pois saber socialmente acumulado ainda é socializado de forma desigual. Sendo assim, para apreendermos e analisarmos as políticas de combate ao analfabetismo, especialmente dos trabalhadores envelhecidos, precisa refletir sobre o “lugar” da política de Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica.

Corroboramos com o pensamento de Machado, de que

Com isso, não se quer reduzir a EJA à escolarização; ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos (MACHADO, 2009, p. 18).

De acordo com a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996⁶⁹, em seu §3^o, “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

Outro dado importante sobre a Educação de Jovens e Adultos é que a mesma é destinada aos cidadãos que não conseguiram acessar o ensino formal, no tempo certo, conforme orienta o Art.37, da Lei supracitada- “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Segundo França *et all* (s/d) a Educação de Jovens e Adultos deve ser entendida a partir de duas funções:

⁶⁸Art. 4^o O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...]; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...]. (Brasil, 1996)

⁶⁹NaLDB não existe artigo ou inciso que aborde a educação voltada para o público idoso, estando este inserido genericamente, na Educação de Jovens e Adultos.

A função reparadora: que pode e deve ser vista ao mesmo tempo como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e também uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos. Com essa função perante as leis esses jovens e adultos se tornam iguais, pois estas e torna um ponto de partida para a igualdade de oportunidades.

A função equalizadora: proporciona uma cobertura aos trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. O reingresso no sistema educacional que deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas oportunidades no mercado de trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação, o que para tanto necessita de mais vagas para estes novos alunos e alunas que buscam oportunidades de equalização.

Arroyo (2010, p. 03) nos faz refletir sobre as funções reparadora e equalizadora da Educação, anteriormente descrita, ao defender que:

[...] quando o Estado é elevado à condição de ator único, as políticas trazem essas marcas, são políticas compensatórias, reformistas, distributivas. Pretendem compensar carências, desigualdades, através da distribuição de serviços públicos. Os desiguais como problema, as políticas como solução.

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000 a EJA possui, na realidade, três funções principais, a reparadora, a equalizadora e a qualificadora:

Reparadora, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (BRASIL, 2000, p. 7).

Equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, 2000, p. 9).

Qualificadora, mais do que uma função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (BRASIL, 2000, p. 11).

O autor supracitado (2010, p. 05) ratifica que existe uma cultura política que entende os diferentes como problemas, porque

[...]são preguiçosos, improdutivos, avessos ao trabalho, imprevidentes, ou por não serem escolarizados (analfabetos), sem as

competências requeridas pelo mercado de trabalho moderno. Ainda mais, eles são problema porque são desiguais, diferentes em raça, etnia, classe, gênero, em valores, cultura, consciência crítica.

Neste sentido, acrescenta Arroyo “[...]as políticas educacionais se pensam participando na diminuição das desigualdades, na medida em que capacitam para a inserção no mercado de trabalho” (2010, p.07). Frente ao exposto, ressalta-se que para Frigotto, a “[...]educação adquire um sentido instrumental, sobre tudo em tempos neoliberais no sentido de ratificar o fetiche da educação enquanto uma alternativa de manutenção do trabalhador inserido no mercado de trabalho” (2011, p.07).

Vários autores (PIERRO,2011; FRIGOTTO,2011) relatam que a EJA é acessada por um público específico, aquele que devido às desigualdades sociais próprias do sistema capitalista tiveram que se inserir no mercado de trabalho, prejudicando seu acesso à educação. Que a construção da política de educação não prioriza este público, e, finalmente, que este retorna aos bancos escolares, por meio da modalidade da EJA, com objetivo de se inserir ou manter-se no mercado de trabalho.

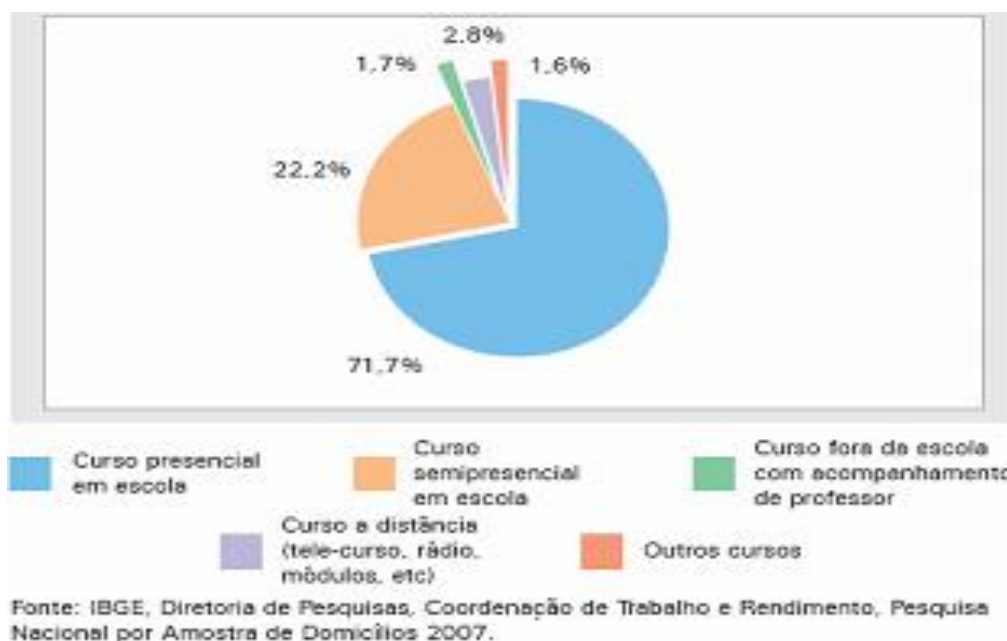
Frigotto (2011) acrescenta que um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas, não as considera com os sujeitos que produzem sua existência sobre relações contraditórias e desiguais. Outro projeto, que tome o trabalho somente em sua dimensão econômica, fetichiza a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho, imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, ou seja, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos.

De acordo com pesquisa realizada pelo IBGE em 2007, 53% das pessoas que frequentavam a EJA era de mulheres e 47%, homens. Com relação ao rendimento estava na faixa de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo (3,0%) e as que não tinham rendimento (2,6%). A maioria dos que cursavam EJA era formada por pessoas que se declaravam pardas (47,2%), seguidas por brancas (41,2%), pretas (10,5%) e de outra cor ou raça (1,1%).

Pelo exposto, a desigualdade de acesso à educação passa por uma questão de renda e cor, ou seja, de classe social.

Outro dado sobre a EJA durante a gestão do presidente Lula é que a principal forma de acesso à educação ocorre por meio de curso presencial em escola, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 23- Distribuição das pessoas 15 anos ou mais de idade que frequentam curso de educação de jovens e adultos, por modalidade do curso- Brasil-2007



No que tange aos determinantes da evasão da EJA, apesar da existência da oferta em EaD e semipresencial, remetem para o horário e localidade da escola, a saber:

[...]incompatibilidade do horário das aulas com o horário de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%). Outros motivos que levaram à desistência dos estudos foram a incompatibilidade do horário das aulas com o dos afazeres domésticos (13,6%), a dificuldade de acompanhar o curso (13,6%), a inexistência de curso próximo à residência (5,5%), a inexistência de curso próximo ao local de trabalho (1,1%), falta de vaga (0,7%) e outro motivo (22,0%) (IBGE, 2007, p. 02).

A parcela do público destinatário da EJA, os trabalhadores envelhecidos, na perspectiva do capital, os mesmos representam o trabalhador que já se tornou improdutivo e obsoleto, e que devem dar lugar às novas gerações de trabalhadores, dotadas de conhecimentos atualizados e de uma maior disposição para o trabalho.

Para Peres (2010, p.05) é inegável que o sistema educativo é não só pré-determinado, como também, subjugado pelo sistema produtivo na sociedade capitalista.

Sendo assim, partimos do pressuposto que neste sistema capitalista são produzidas e reproduzidas relações a partir da ótica da produção, onde o trabalhador envelhecido perde seu valor, por não ser mais produtivo.

Salienta-se que por outro lado a população idosa tem sido funcional ao capital, no sentido de colaborar para reprodução da força de trabalho, por meio do sustento

dos familiares, através de suas aposentadorias, pensões e benefícios de prestação continuada, devido ao alto índice de desemprego na sociedade brasileira desde os anos de 1990. Há também criação de mercadorias específicas para esta população, como viagens, tratamento estético, etc., estimulando o consumo e aquecendo o mercado. Outro aspecto a ser destacado é a política de governo que incentiva o crédito consignado, com desconto direto em folha de pagamento, sem riscos para o capital financeiro, sendo a população idosa alvo cada vez mais significativo do capital e do mercado financeiro.

Pela perspectiva de não ser produtivo para capital, não existe prioridade em se definir uma política de educação que abarque o trabalhador envelhecido e suas particularidades.

Vários pesquisadores analisam criticamente o processo educativo realizado na educação de jovens e adultos e Peres defendem que “[...]uma das principais críticas que podemos fazer a este programa, é quanto à utilização de uma mesma metodologia de ensino para um público potencialmente heterogêneo no que se refere à faixa etária”. (PERES,2010, p.02).

Acrescenta que

[...] talvez essa inadequação metodológica justifique, em parte, as elevadas taxas de evasão verificadas no referido programa, além de evidenciar sua “desfuncionalidade” quanto ao cumprimento da importante missão que lhes é atribuída: a de educar os “excluídos da educação”. O que tem prevalecido, conforme observado, é seu caráter excludente, o que tem feito com que muitos idosos e adultos mais velhos se tenham sentido ou se sintam constrangidos, humilhados e desrespeitados sem sua dignidade como pessoa humana, por um modelo educacional tecnicista e reprodutor, que desconsidera os conhecimentos que adquiram em suas experiências de vida, oferecendo tratamento igual a seres humanos essencialmente diferentes”. (PERES,2010, p.12).

No que tange ao combate ao analfabetismo, às conferências orientadas pela Unesco têm sido a principal via disseminadora de diretrizes para as políticas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, desta forma, os documentos extraídos das mesmas são imprescindíveis para se refletir sobre a direção política dada as ações em prol da erradicação do analfabetismo no Brasil (RODRIGUES; CAVALHEIROS, 2015).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), 1990, foi um marco importante, no que tange ao entendimento das ações voltadas para o enfrentamento do analfabetismo, pois consagrou “[...] a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, não é separada das “necessidades básicas de aprendizagem”. (GADOTTI, 2009, p. 9).

A Conferência de Jomtien teve como resultado a assinatura da Declaração

Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Todas as medidas tomadas em relação à Educação brasileira foram baseadas no relatório Delors, ou seja, no documento intitulado: Educação: um tesouro a descobrir. “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”

Em 1997, ocorreu a V Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFITEA), em Hamburgo, com a participação do governo brasileiro. Nesta conferência deixou-se claro a perspectiva de um Estado mínimo e a imputação de responsabilidades para as ONG's, conforme fala do Diretor Geral da UNESCO, Sr Frederico Mayor, na abertura da conferência – “A conferência que agora se inicia é diferente da anterior enquanto pretende instaurar um diálogo e uma parceria continuada entre os governos, as ONGs e as instituições que apresentam programas de educação de adultos”. (BRASÍLIA, 1999, p. 09).

Além disso, na V Confitea é perceptível a defesa de uma política focalizada para educação de jovens e adultos, sobretudo, no que tange a alfabetização, como “[...] oportunidade de educação para todos, incluindo os afastados e os excluídos, é a preocupação mais urgente”. (BRASÍLIA, 1999, p. 26).

Além disso, propõe uma educação e aprendizado ao longo da vida, que segundo Rodrigues e Cavalheiros (2015, p.139) se pauta em três eixos de argumentação, a saber: “[...] como mecanismo de promoção do respeito às necessidades e diferenças individuais; instrumento de democratização da educação e chave de acesso ao século XXI”.

Sendo assim, há a crítica da perspectiva defendida na V Confitea, onde pensa a Educação de Jovens e Adultos como ao longo da vida, efetivamente pela focalização e responsabilização do educando por seu processo de aprendizagem, descolando de uma análise crítica e de totalidade.

Entende-se que existem vários determinantes que confluem para dificultar o processo de aprendizagem da população brasileira, dentre eles, há que se destacar a precarização da força de trabalho docente, que devido aos poucos salários e garantia de emprego precisam ministrar aulas em diferentes instituições, dificultando a formação continuada dos mesmos, bem como, tempo disponível para preparação de aulas. Devido a quantidade insuficiente de profissionais aliado a falta de recursos materiais, o docente acaba sendo polivalente, realizando tarefas em seu cotidiano que ultrapassam sua condição docente, como trabalho administrativo nas secretarias, organização do espaço escolar, etc. (FRIGOTTO, 2014).

Outro determinante é a falta de condições para aprendizagem dos estudantes, como longas distância entre a casa e a escola, sobretudo na zona rural, falta de

bibliotecas, espaço de lazer, material didático e livros que não chegam no tempo certo, a pobreza que leva ao baixo desempenho educativo, etc.

Nota-se a posição secundária a que foi relegada a educação de pessoas jovens e adultas mostrando fatos amplamente conhecidos em nosso meio, como a improvisação no uso de instalações, a alocação de professores cedidos ou sem a fixação no estabelecimento, fato traduzido muitas vezes em um atendimento deficitário. Por haver sido ultrapassada a faixa de idade da obrigatoriedade escolar, sua procura é voluntária trazendo problemas de oscilações no número de alunos (CERATTI, 2007, p. 20).

Sendo assim, não se pode trabalhar com a perspectiva de culpabilização individual seja do professor e/ou do aluno.

Defendemos que a modalidade Educação de jovens e adultos, não deve se restringir a ações de alfabetização, conforme direção política dada por diferentes governos brasileiros, pois a entendemos enquanto uma educação básica. Além disso, na trajetória de conformação da EJA, as ações organizativas dos movimentos de defesa da EJA ou mesmo dos fóruns institucionalizados pelo próprio governo para a organização da mesma têm sido espaços meramente cartoriais, pois ações contrárias às defendidas pelos mesmos são implementadas pelo governo federal. Um exemplo cabal desta ação autoritária do governo, bem como, de desresponsabilização por sua condução foi o Programa Alfabetização Solidária (set/ 1996), coordenado pela primeira dama Ruth Cardoso.

Machado (1998) elaborou uma tabela com as propostas do Documento Final do Seminário Nacional de EJA realizado em 1996 e do Programa Alfabetização Solidária, demonstrando concepções de educação e direcionamentos políticos diferenciados.

Percebe-se claramente que o Programa Alfabetização Solidária tinha uma concepção restrita da EJA; é uma ação focalizada nos jovens, devido à necessidade de formação para inserção no mercado de trabalho; há um descomprometimento com a qualidade da formação, devido à restrição do tempo de formação dos educandos e não defesa da formação continuada dos docentes, dentre outras coisas, conforme quadro abaixo.

Quadro 5 - Demonstrativo das Propostas do Seminário Nacional de EJA – Natal-RN e do Programa Alfabetização Solidária para Educação de Jovens e Adultos – 1996.

Doc. Final do Seminário Nacional de EJA – Natal-RN, 08-10/09/1996	PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA
- Estruturar programas alternativos de educação continuada que incluam: alfabetização, escolarização básica, complementação e profissionalização;	- Programa de combate ao analfabetismo;
- Garantir ensino fundamental público e gratuito à população jovem e adulta é direito público subjetivo consagrado na constituição Federal e leis complementares.	- Faixa prioritária de atendimento: 15 a 19 anos
- Valorização dos profissionais da EJA, propiciando-lhes condições de trabalho e remuneração condignas, segundo preceitos legais;	- Os alfabetizadores, prioritariamente com 2º grau magistério ou cursando 8ª série, receberão bolsas;
A qualidade de EJA deve ser observada mediante a valorização profissional e a formação continuada dos educadores, compreendida como um processo permanente de reflexão sobre a prática;	- Capacitação dos alfabetizadores: um mês de curso, no campus da Universidade parceira;
- Constituir fóruns permanentes de EJA que visem garantir unidade, qualidade e continuidade às políticas em EJA;	- Período de duração da alfabetização: 5 meses com aulas três vezes por semana;
Adotar mecanismos de acompanhamento e avaliação periódica da políticas e programas de EJA, empreendidos por todos os segmentos com vistas ao desenvolvimento das ações propostas e a efetiva socialização de seus resultados, zelando para que tais mecanismos não impliquem a padronização dos programas, sua extinção ou redução do atendimento;	A avaliação do processo e realizada pelo professor da universidade, uma vez por mês, no final do semestre. Sendo proposta uma avaliação intermediária e uma final, seis meses e um ano após o término, para verificar se o aluno voltou à escola ou entrou no mercado de trabalho;
Elaborar propostas pedagógicas para a EJA que contribuam para o exercício da	Material didático básico entregue a cada aluno: 7 livros elaborados pela

<p>cidadania e considerem a realidade sociopolítica e econômica, as condições de vida dos educandos e suas características culturais;</p>	<p>Secretaria Municipal de Curitiba;</p>
<p>- Resguardada a responsabilidade pública na manutenção e desenvolvimento da EJA, o financiamento por organismos governamentais de programas desenvolvidos em parceria com organizações da sociedade civil constitui procedimento legítimo, desde que baseado em critérios democrática e publicamente definidos pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos;</p>	<p>- A terceira vertente do programa é o incentivo a parcerias entre Governo Federal, Conselho da Comunidade Solidária, empresas, universidades e prefeituras</p>

Fonte: Machado (1998, p.07/08).

Nesta perspectiva, incentivou a parceria público/privada, próprio do momento histórico de introdução do neoliberalismo no Brasil, em que houve a proliferação das Organizações não Governamentais, assumindo as atribuições de um Estado mínimo. Esta orientação da política de educação foi ditada pelos organismos multilaterais, como FMI, Unesco, etc. (JACOMELI, 2011).

Por meio da Resolução CD/ FNDE nº 10, de 20 de março de 2001, o Programa Alfabetização Solidária foi transformado no Programa Recomeço, sendo liberado recurso para os cursos supletivos da EJA, sobretudo para as regiões de baixo índice de Desenvolvimento Humano, ratificando a lógica de uma política focalizada na pobreza.

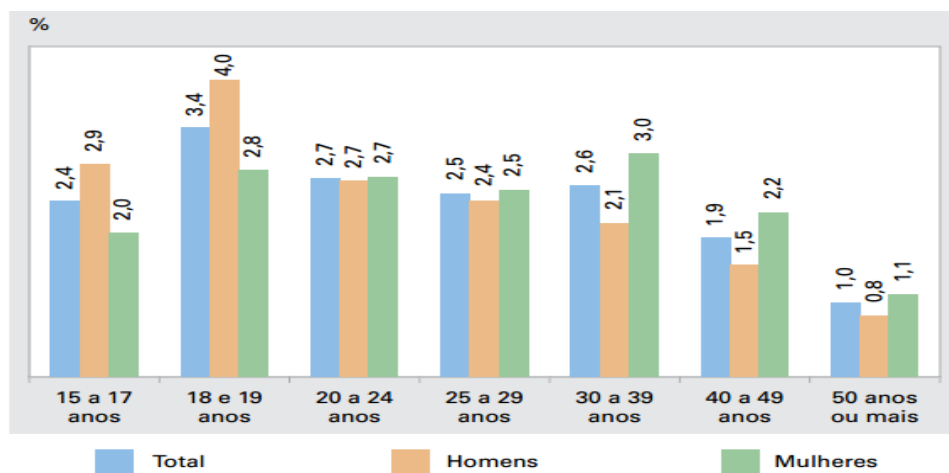
O Programa Recomeço consiste na transferência, em caráter de recurso suplementar, em favor dos governos Estaduais e Municipais destinados a ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, à clientela potencialmente escolarizável e matriculada nesta modalidade de ensino [...]. (BRASIL, 2001, p. 02).

Salienta-se, que os cursos supletivos da EJA foram criados em uma perspectiva de aligeirar o processo de formação, sobretudo, devido ao fenômeno da

“juvenilização⁷⁰”, em que jovens se tornam o principal público da EJA. Além dessa formação aligeirada visa recolocar mais rapidamente força de trabalho no mercado ou aumentar a quantidade de desempregados.

No gráfico abaixo, pode-se identificar que prevalecem jovens inseridos na EJA, no ano de 2007.

Gráfico 24- Demonstrativo do percentual de pessoas que frequentavam curso de educação e Jovens e Adultos, na população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo o sexo – Brasil – 2007



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

Dolla e Cossetin (2013) relatam que o governo ao normatizar a faixa etária considerada como ideal para a conclusão da escolaridade obrigatória, nos 14 anos para o Ensino Fundamental legitimou que o lugar comum, no Ensino Regular para esta etapa, é para os que se encontram na idade determinada pela lei, Desta forma, os estudantes (adolescentes com 15 anos ou mais) que buscam retornar aos estudos, marcados com o perfil da evasão escolar ocasionado por vários determinantes (desmotivação, necessidade de trabalhar, inexistência de escolas próximo ao local de moradia, etc.) são imediatamente encaminhados para EJA.

Outro objetivo da EJA, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), é a eliminação do analfabetismo.

As ações de combate ao analfabetismo ao longo dos anos pautaram-se em

⁷⁰De acordo com o estabelecido no Art. 5º da Resolução CEB/CNE nº 3/2010, nos incisos I e VII, art. 4º, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e na Resolução CEE/AL nº 18/2002 fica estabelecida como idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental 15 (quinze) anos completos Ensino Médio 18 (dezoito) anos completos.

campanhas, projetos e programas, com ações esparsas, desconectas e sem considerar as particularidades dos estudantes, sendo um dos determinantes para os baixos índices de resolutividade dessas ações.

Além disso, muitos programas de alfabetização ainda não atendem às “[...] necessidades específicas de cada segmento da população: indígenas, negros, [...] etc., não levando em conta as culturas e as linguagens locais” (GADOTTI, 2009, p. 14).

Essas políticas de combate ao analfabetismo, talvez tenham se caracterizado em forma de programas, projetos, etc., não assumindo um caráter durador e de prestígio na educação básica, pela concepção de analfabetismo perpassada na sociedade brasileira.

O analfabetismo no Brasil ao longo do tempo foi apreendido de diferentes formas, sobretudo, colocando a culpa no sujeito, sendo este considerado incapaz, acomodado, como erva daninha que precisa ser extinto, etc.- “[...] o analfabetismo não é nem uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha a ser erradicada’, nem tão pouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma situação social injusta”. (FREIRE, 2001a, p. 18).

Para Gadotti (2009) erradicar o analfabetismo é contribuir para erradicar a desigualdade econômica, política e social.

A alfabetização é um projeto político para a construção de um projeto de mundo, de uma nação. É preciso não imputar o analfabetismo ao próprio analfabeto, responsabilizando-o por um direito que ele não teve na chamada “idade própria”. (GADOTTI, 2009, p. 21).

Nos governos dos presidentes Lula e Dilma foi preservada a mesma lógica de programa, entretanto, Machado (2009, p. 23) destaca que no governo Lula o programa Recomeço é renomeado como Programa Fazendo Escola, em 2003, e este programa “[...] não fazia distinção de Estados e municípios por índice de desenvolvimento humano (IDH), passando a universalizar o apoio a todos os que têm matrícula em EJA”. Demonstra uma perspectiva diferenciada, que fortalece o Ensino Fundamental e a EJA.

Os objetivos do Programa Fazendo Escola estão descritos na Resolução nº 23 de 24/04/2006 / FNDE e são os seguintes:

Art. 2º- O programa de que trata esta Resolução consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, destinados a ampliar a oferta de vagas no ensino fundamental público de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino (BRASIL, 2006, p. 02).

Outra mudança significativa foi a tentativa de articulação do Programa Fazendo Escola com o Programa Brasil Alfabetizado e o Ensino Fundamental da EJA, no sentido de estimular a permanência nos estudos, na perspectiva de democratizar e universalizar a educação, bem como parâmetro o direito à educação.

Esta mudança de perspectiva pode ser visualizada na Resolução /CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005

[...] pela articulação entre as ações de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado e similares e o primeiro segmento do ensino fundamental de jovens e adultos, por meio da integração dos envolvidos – alfabetizadores, professores, alunos e comunidade escolar – promovendo as condições necessárias para que todos participem efetivamente de ações de formação capazes de sensibilizar para a continuidade de estudos e promover a matrícula, a permanência e a conclusão desses alunos no ensino fundamental.(BRASIL, 2005, p. 02).

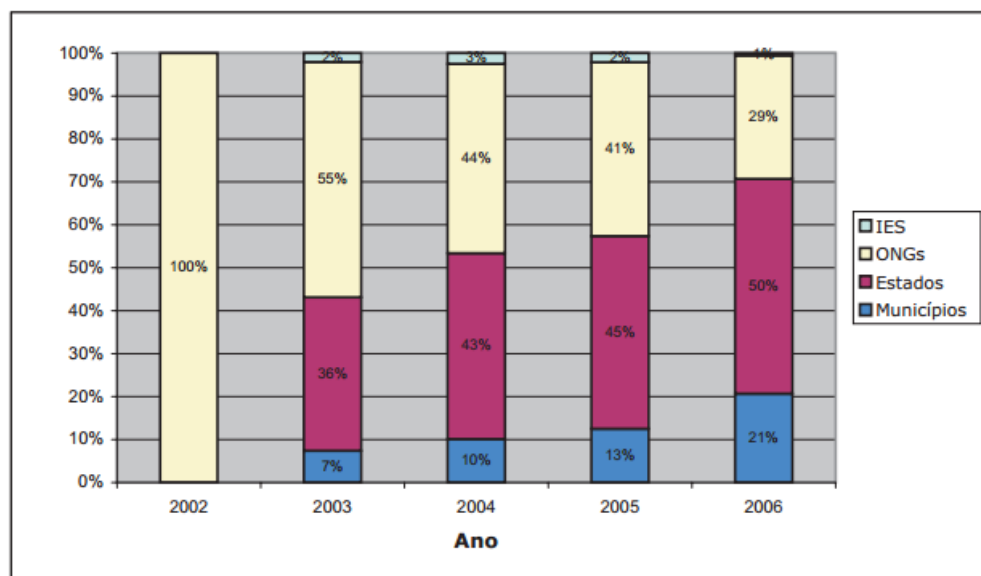
O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado no governo Lula e se manteve no governo Dilma. Tem como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil (MEC, 2018)

Ressalta-se, a importância do PBA e sua diferenciação em relação ao Programa Alfabetização Solidária, desenvolvido durante o governo FHC, sobretudo no que se refere a publicização do programa e fortalecimento dos Estados e municípios, pois preconiza o repasse direto de verbas para os entes federados e não diretamente para ONG's, universidades, etc.

O PBA, criado por decreto presidencial em 2003, diferente da lógica do PAS, que se pautava pela parceria público/privado, vai estabelecer uma relação direta com os Estados e municípios para a oferta de alfabetização de jovens e adultos. O início do repasse de recursos, em 2003, contou com a possibilidade de apresentação de projetos ao PBA por parte de organizações não governamentais (ONGs), universidades e movimentos sindicais e populares; no entanto, a partir de 2007, o recurso passou a ser enviado exclusivamente para as secretarias municipais e estaduais que apresentassem o Plano Plurianual de Alfabetização. (MACHADO, 2009, p. 23).

O gráfico abaixo demonstra efetivamente a diferença de alocação de recursos, sendo progressiva, a partir de 2004, para os entes federados estaduais e municipais.

Gráfico 25 - Distribuição de Recursos Federais para alfabetização de jovens e adultos por ano e tipo de entidade.



Fonte: SBA,2006, apud Machado,2009, p.25.

Salienta-se que outro avanço do governo Lula foi a tentativa de articular ações de modo a não propagação do analfabetismo e do analfabetismo funcional, como por exemplo com o Programa Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Além disso, o PBA tem como meta a continuidade dos estudos dos estudantes, pós alfabetização. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. (BRASIL/MEC, 2018)

O Pró-Letramento é um programa de formação continuada, semipresencial, de professores de escolas públicas, para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Foi iniciado em 2008.

Já Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) se configura como um compromisso assumido entre os governos federal, estadual e municipal que pretende alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012.

Entretanto, tendo em vista que o público de atendimento direto das referidas ações não atender ao recorte desta pesquisa, ou seja, o envelhecimento, os mesmos não serão analisados nesta tese.

No próximo item, apresenta-se uma análise mais detalhada do PBA, trabalhando, em um primeiro momento, os objetivos e a forma de organização da Secretaria que o mesmo está vinculado, no caso, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e no segundo momento, a forma de organização do programa, bem como, exporemos e analisaremos os dados do Sistema Brasil Alfabetizado que possuem interface com o envelhecimento.

4.2.1 - A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

No primeiro governo Lula foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, tendo como seu primeiro gestor Ricardo Henriques considerado por Lázaro (2012, p.133), gestor da SECAD, no período de 2007-2010, como um ganho, pois “a SECAD reuniu um conjunto de ações preexistentes e dispersas, que não estavam articuladas por um projeto geral de enfrentamento das desigualdades”

No Brasil, no período de 2004–2010, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), existe uma visível tentativa de desafiar as desigualdades enraizadas na estrutura sócio econômica brasileira e de dialogar com a diversidade intrínseca da composição étnico -racial nacional, na medida em que se busca consolidar e institucionalizar a educação de jovens e adultos como política pública. (IRELAND⁷¹ 2012, p.01)

Para Lázaro, o conceito de diversidade deve ser entendido como uma estratégia de afirmar positivamente as diferenças, questionando a naturalização dos processos de exclusão vigentes na sociedade e que é preciso “relacionar o termo “diversidade” às lutas pela conquista e afirmação de direitos” (2013, p. 266).

Já Gomes, entende a diversidade da seguinte forma:

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças, a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais. (GOMES, 2007, p.41).

⁷¹O autor foi diretor do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SECAD/MEC, no período de 2004 a 2007.

Para Diaz e Alonso (1997 apud FAUSTINO, 2006, p.61) a diversidade é uma noção liberal que fala da importância de sociedades plurais, mas administradas pelos grupos hegemônicos que são os criadores do consenso e os que estabelecem quem faz parte do “nós” e quem faz parte dos “outros”, porém todos com a sensação de estarem incluídos, independentemente de qual grupo faça parte.

Barroco (2012) faz um contraponto defendendo que a diversidade como componente da realidade social, está presente nas diferentes culturas, raças, etnias; gerações, sendo um elemento constitutivo do gênero humano e de afirmação de suas peculiaridades naturais e socioculturais. Entretanto, muitas das vezes estas peculiaridades não são aceitas e passam a ser aprendidas por meio do preconceito e da discriminação. Desta forma, abre-se um espaço da luta pelo reconhecimento do direito à diferença, uma das dimensões dos direitos humanos.

A autora acrescenta que a diversidade em si, não necessariamente é negativa, pois se for entendida pelo respeito, no caso, pela alteridade às diferenças, não simplesmente uma tolerância (em seu aspecto negativo) às mesmas, os valores adquirem uma dimensão ético-política mais abrangente por implicarem na liberdade e na equidade.

Sendo assim, defendemos que a diversidade como respeito/alteridade às diferenças deve ser uma medição fundamental nas relações humanas, evitando assim, atos intolerantes que se expressam no racismo, no genocídio, etc.

Podemos considerar que a diversidade, tomada como a explicitação dos “valores humano-genéricos em todos os seus aspectos”, como a expressão da manifestação da criatividade humana, da multiplicidade de capacidades e possibilidades do ser social é, como afirmamos, inicialmente algo valoroso porque é elemento de explicitação do próprio homem, como ser humano genérico, rico em necessidades e formas de satisfação. (BARROCO,2012, p.10).

Entretanto, segundo Rodrigues e Abramowich (2013, p.18) a utilização do conceito de diversidade presente no discurso governamental da inclusão educacional, escamoteia a desigualdade e a diferença, destacando que “a diversidade esvazia a diferença, pois o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se [...]”

Neste sentido, Skliar (1999, p. 21) acrescenta que

[...] a diversidade retrata uma estratégia conservadora que contém, obscurece o significado político das diferenças culturais. A ambiguidade - e a hipocrisia - com que se pensa e se constrói a diversidade, gera como consequência, no melhor dos casos, a

aceitação de um certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal.

O objetivo da inclusão educacional é eliminar a exclusão social, sendo uma resposta à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (VITELLO; MITHAUG, 1998).

É importante sinalizar que a exclusão social e a inclusão social “[...] são vazios de historicidade, todavia estão repletos de determinações políticas, pois encobrem o real debate [...], pois estar-se-ia colocando em xeque a própria forma de sociabilidade burguesa”. (MUNIZ, DUARTE; PEREIRA, 2011, p.02). Ou seja, “significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se querem modificar”. (MATISKEI, 2004, p.188).

Sendo assim, o discurso da inclusão educacional, na perspectiva governamental e dos documentos internacionais, a defendem como um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa, sem considerar os aspectos sociais, econômico e políticos da sociedade capitalista brasileira.

Os fundamentos do paradigma da inclusão educacional⁷² expressos nas legislações vigentes se pautam na perspectiva funcionalista, tendo como seu principal expoente Émile Durkheim. O referido autor concebia que a educação possuía a função de integrar harmoniosamente o indivíduo a sociedade. Sendo que por meio da educação difundiam-se os valores / a moral vigente, fazendo com que os indivíduos se integrem em harmonia com o meio no qual deverá viver.

A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas semelhanças essenciais, reclamadas pela vida coletiva. (DURKHEIM,1975, p.38).

Durkheim (1975) buscou estudar os indicativos que mantêm a sociedade em ordem e harmônica.

Para ele, a harmonia de uma sociedade seria decorrência direta do reconhecimento e acato, por parte de seus integrantes, do conjunto de normas, opiniões coletivas, hábitos, leis, linguagens, dentre outros

⁷² Em um primeiro momento, as políticas voltadas para as pessoas portadoras de necessidades especiais, idosos (as), jovens que se encontravam em atraso considerável em relação à idade/matricula eram de integração à escola. De acordo com Borges; Pereira e Aquino (2012) O princípio de integração teve sua divulgação no Brasil depois dos anos setenta. O termo nasceu nos países escandinavos, precisamente na Dinamarca, mas se desenvolveu nos Estados Unidos. Em seguida, o Canadá juntou-se ao movimento, idealizado para atender os objetivos da corrente integracionista em defesa dos alunos com alguma deficiência ou com dificuldades específicas na aprendizagem. Os mesmos autores relatam que a integração possui o discurso [...] que defende a ideia de que todos são iguais e devem ser tratados como iguais, com os mesmos direitos, defende também a ideia de que cada indivíduo é único, aprende de maneira diferente e por isto é preciso ensinar com métodos e recursos diferentes, para atender às diferentes necessidades individuais. (BORGES, PEREIRA & AQUINO, 2012, p.01).

elementos que constituem a cultura de um determinado grupo social. (SOUZA; CAMPOS,2016, p.13).

Desta forma, a educação tem um papel central na teoria sociológica de Durkheim, de transformação do ser individual em ser social. A Educação seria “agente de promoção e manutenção da ordem, do progresso e da harmonia (SOUZA; CAMPOS,2016, p.13).

Por entender a Educação como um fato social, a mesma deveria possuir três características fundamentais, que são: a exterioridade, a coercitividade e a generalidade.

Tais considerações permitem depreender que o ensino preconizado na teoria durkheimiana se alicerça na transmissão de conhecimentos, na obediência de princípios pré-estabelecidos como válidos, na coerção como recurso para o controle comportamental, na disciplina e na moralidade como reguladoras da conduta, na perpetuação de um modelo cultural embasado na ordem social. (SOUZA; CAMPOS,2016, p.18).

Sendo assim, Durkheim (1975, p.39) define a Educação como:

[...] a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade política quanto pelo meio específico ao qual a criança está destinada em particular.

Pelo exposto a concepção de educação durkheimiana é pautada em uma concepção conservadora, que propõe a manutenção da ordem social, sendo esta precedente ao indivíduo, divergindo efetivamente de uma concepção crítica e emancipadora, conforme trabalhada nos outros itens, pois a mesma visa à transformação do modo de produção capitalista.

Por outro lado, apesar da inclusão educacional ratificar a lógica vigente na sociedade capitalista, contraditoriamente, estabelece a possibilidade de refletir sobre a forma de gestão da política de educação e suas prioridades.

Desta forma, a conformação das políticas intituladas de inclusão educacional vai na perspectiva de enquadramento, ou melhor, ajustamento das pessoas aos interesses da sociedade, logo, sua direção político-pedagógica reforçam a ordem vigente.

É nesta perspectiva que as políticas são desenvolvidas pela SECAD/SECADI, apesar de existirem outros projetos em luta pela hegemonia da condução da política de inclusão educacional, como por exemplo, das perspectivas do pós-estruturalismo e do marxismo.

Os autores Paula, Maranhão e Barros (2009, p.394) defendem que na perspectiva pós-estruturalista, o conceito de diferença proporcionaria uma “[...] lógica mais apropriada para se compreender as lutas pela identidade, pois deixa de definir o jogo histórico em termos de dicotomias que implicam exclusões”. Sendo assim, os pós-estruturalistas não trabalham com o binômio inclusão x exclusão, próprio da teoria estrutural funcionalista.

É neste contexto que pesquisas, sobretudo, na antropologia, novos recortes como gênero, idade, raça, etc. passam a ser utilizados, questionando a categoria de classe social. É a diferença sendo propagada e supervalorizada frente a outras categorias, sobretudo, desconsiderando a categoria de classe. (ABRAMOWICZ ET AL,2011; OLIVEIRA,2007)

A própria concepção de classe social diluiu-se, sob influência da episteme pós-moderna, em seus elementos compositivos de gênero, etnia/ raça, juventude, diversidade sexual, etc., que se autonomizaram no plano discursivo-ideológico, contribuindo efetivamente para a fragmentação da perspectiva de classe com implicações na perspectiva da consciência de classe necessária. (ALVES, 2015, p.39).

Já, Andrade e Damasceno (2017, p.203) divergem dos autores supracitados, para os quais,

[...] o movimento da escola inclusiva [...] age na perspectiva de atender a toda demanda diversificada presente no espaço escolar, considerando cada subjetividade humana, ou seja, seguindo na contramão da sociedade capitalista e segregadora em que vivemos.

No entanto, o paradigma da inclusão educacional, a partir da perspectiva pós-estruturalista, visa

[...] viabilizar a inclusão escolar, garantindo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade, é uma atitude humanitária e justa, demonstrando uma prática alicerçada nos valores éticos de respeito à diferença e ao compromisso com a promoção dos direitos humanos. (BORGES, PEREIRA & AQUINO, 2012, p.07).

Para tanto, a educação inclusiva, na perspectiva pós-estruturalista, defende o princípio de todos os indivíduos são diferentes e que estas diferenças devem ser valorizadas. (NUNES e SILVA, 2016).

A partir da análise marxista, apreendemos que o discurso da educação inclusiva, pautado em reformas no âmbito da escola vão dar conta de todo processo

histórico de discriminação e do não acesso da classe trabalhadora à educação, na realidade, escamoteia as determinações econômicas, sociais e políticas do acesso restrito ao conhecimento socialmente produzido.

Na realidade, não se verifica nenhuma intencionalidade de atingir linearmente toda a classe trabalhadora com um padrão igualitário e elevado de educação. Ao contrário, a regulação diferenciada da distribuição de condições de acesso aos bens materiais e imateriais — entre os quais, a educação — pelas forças dominantes não se ancora em critérios de igualdade, mas na "desigualdade substantiva" e na difusão da crença na possibilidade individual de superá-la, como elemento essencial do desenvolvimento, da modernização e da competitividade. (RUMMERT, 2008, p.186-187).

Com base na perspectiva marxista, corroboramos com o pensamento de Pertille e Rosseto (2015, p.768) que afirmam que “[...] o discurso inclusivo assume uma posição ideológica pela qual as causas fundantes da exclusão educacional e social são retiradas de pauta”, transparecendo que as políticas de inclusão são doações do Estado preocupado com os todos os cidadãos.

Neste contexto é importante lembrar que nos governos PT, tendo como base ideológica e política o neoliberalismo, ocorreu à institucionalização (cargos no governo) e tentativa de desmobilização dos movimentos sociais, “[...] de anular a força autônoma e independente do movimento sindical, através de um permanente cooptação de suas direções e de um processo de “estatização” das organizações dos trabalhadores”. (DRUCK, 2006, p.03).

Entretanto, os governos Lula e Dilma não foram geridos sem resistências, pois foi organizada a Coordenação Nacional de Lutas (CONLUTAS), que agregava diferentes coletivos, entre sindicatos, movimentos sociais, organização estudantil, etc. que se organizavam contra as reformas neoliberais propostas pelos governos, às opressões contra as mulheres, os negros e os LGBTs, etc.

Desta forma, os governos não estavam isentos de pressão popular e precisavam para se manter no poder responder as demandas populares. Dentre as demandas postas estavam, reconhecer os direitos das mulheres, negros e LGBTs. A SECADI representa uma forma de resposta a estas demandas.

Faustino e Carvalho (2015, p.72) relatam que “incluir todos no direito à cidadania, o Estado é considerado como um aparato justo e bom, sendo legitimado e apoiado por todos, papel que tem sido ocupado, em grande parte, pelos organismos internacionais”.

Além disso, o discurso liberal da liberdade e igualdade postulado na Declaração dos Direitos Humanos, na Constituição Federal de 1988 e nos marcos

legais voltados para a inclusão educacional, já trabalhados no item anterior, expressam a liberdade e igualdade dentro do marco do capitalismo. Liberdade e igualdade abstratas, pois a defesa maior é sempre a propriedade privada e a expropriação da força da classe trabalhadora.

Uma igualdade formal, pois é intrínseca a este modo de produção capitalista a divisão de classes entre burguesia e trabalhadores, os primeiros detêm a propriedade privada e os segundos, possuem apenas sua força de trabalho a ser vendida aos primeiros, perpassando como algo natural e a-histórico, não levando em consideração que a constituição da propriedade privada dos meios de produção acarreta necessariamente em desigualdades.

Liberdade também formal, pois é uma liberdade para ter acesso a propriedade privada, de consumir e de pensar em si. É uma liberdade individual de vender e comprar.

A liberdade passa a se configurar como sinônimo de autonomia dirigida à realização individual pela apropriação privada de bens materiais e espirituais.[...] Na medida em que cada indivíduo se reconhece como livre, independente, proprietário potencial de bens e proprietário de si mesmo (de seus desejos, necessidades, preferências), sua existência passa a ter como finalidade a objetivação de sua liberdade, o que significa a plena satisfação de seus desejos e a instituição social de garantias de que sua autonomia não seja posta em risco. O Estado e a lei garantem que seus bens privados sejam invioláveis, cabendo à ideologia garantir a sua legitimação moral. (BARROCO, 2014, 469-470).

Além disso, segundo Bezerra (2016) o direito à propriedade privada é apresentado, nos direitos humanos, como natural, a-histórico, eterno e não como resultado da exploração histórica.

Os direitos humanos, nesta sociedade, são a preservação da desigualdade, da não liberdade, da insegurança e da desposse; são o engodo histórico imposto para garantir a truculência da propriedade privada e a repressão daqueles que questionam a ordem estabelecida. Quanto mais desenvolvidas as relações sociais capitalistas, maior o egoísmo e a desigualdade. A esfera da comunidade política não atua para e com o homem genérico, mas unicamente concebendo o homem como ser parcial, considerado autêntico apenas na sua determinação como homem burguês. (BEZERRA, 2016, p.108).

Sendo assim, o marxismo busca apreender os determinantes do fenômeno social, partindo do pressuposto que

[...] o conhecimento é sempre um conhecimento de relações contraditórias e não de partes isoladas do real, tampouco de ideias

puras ou de essências particulares, deslocadas da materialidade, dissociadas da forma como os homens, diuturnamente, produzem a existência concreta de suas vidas. (BEZERRA,2016, p.61).

A existência concreta da vida do homem é determinada pelas condições objetivas e subjetivas postas pelo modo de produção capitalista, onde os homens se alienam – “[...] passam a se relacionar com os produtos de seu trabalho, material e intelectual, como se estes fossem criações independentes do processo produtivo” (BEZERRA, 2016, p.64) - e reproduzem a ideologia vigente da classe burguesa, como Marx e Engels (1982) defendem : “As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante.”(Marx e Engels, 1982, n. p)

Neste sentido, a Educação tem um papel de suma importância, pois contribuiu para manutenção dos valores existentes ou para sua transformação.

Sendo assim, a perspectiva marxista defende outra concepção de educação e de sociedade, que não reproduza acriticamente os valores, mas uma educação crítica, na perspectiva revolucionária, por isso entende que a condução dada à supervalorização seja da diversidade e/ou das diferenças não contribui para consciência de classe da classe trabalhadora, mas se torna um fetiche, dificultando o entendimento enquanto sujeito da sua própria história.

Bezerra (2016) sintetiza como o fetiche da diferença ou da diversidade contribui para o apaziguamento das lutas sociais e para alienação dos sujeitos.

Cada vez mais se autonomiza e se mistifica a diferença, a diversidade, a ponto de se retratá-las como categorias abstratas. Ambas se tornam, assim, um *fetiche* a ser venerado, ganham vida fora dos homens que as encarnam como propriedade viva e pulsante de sua singularidade concreta. [...] sob a égide do capital, o apelo às diferenças individuais ganha uma “forma misteriosa”, por naturalizar o histórico e dissimular os conflitos de classe que subjazem à sociedade produtora de mercadorias. O resultado é a ênfase nas microrrelações, no subjetivismo, no pragmatismo da cotidianidade alienada, na aparência fenomênica da realidade e no crescente descrédito aos saberes objetivos que possam levar ao enriquecimento universal do gênero humano. (BEZERRA, 2016, p.72).

Pelo exposto, não há uma única⁷³ concepção da política de inclusão educacional, ou seja, existem diferentes projetos em disputa pela direção política-pedagógica da mesma.

No que tange ao processo de implantação da SECAD, secretaria responsável pela formulação e implementação das políticas de educação inclusiva, Lázaro (2012, p.134) reforça que “[...] o que é original e potente na SECAD é que ela nasce num diálogo com o movimento social e ela procura se organizar de tal maneira que esse movimento tenha lugar dentro do Ministério da Educação”. Além disso, para Lázaro (2012) o enfoque principal da SECAD passa a ser a desigualdade social, tentando desviar o foco da culpabilização do sujeito, sobretudo sob os sujeitos analfabetos.

Lázaro (2013) ratifica a importância do trabalho de parceria realizada entre o Ministério da Educação, por meio da SECAD e os movimentos sociais, pois contribuiu para que se criassem, nos diversos Estados da federação, os fóruns de participação da sociedade civil.

Assim, já havia desde o final dos anos 1990 os fóruns de educação de jovens e adultos, criados para mobilizar e organizar as entidades e movimentos sociais que atuavam no campo da educação popular. Além dos fóruns de jovens e adultos, o trabalho de mobilização e participação da sociedade civil na formulação e acompanhamento da política motivou a criação de outros fóruns, como o da educação do campo, da educação para as relações étnico-raciais, fóruns para a educação escolar indígena e posteriormente comitês locais para a agenda da educação integral. (LÁZARO:2013, p.272).

Salienta-se, que neste contexto, Gomes (2017) valoriza as ações das políticas de inclusão educacional desenvolvidas durante os governos PT, mas acrescenta que apesar da inserção de gestores advindos dos movimentos sociais para desenvolvimento das políticas de inclusão educacional, bem como, ter ampliado a inserção em espaços acadêmicos e da produção de conhecimento, entretanto a institucionalização das mesmas foi realizada sem a participação efetiva do seu público-alvo – “O grande desafio [...] é institucionalizar políticas para a diversidade que

⁷³Cabe sinalizar que neste item não conseguimos analisar em sua amplitude a complexidade das principais epistemologias inerentes ao debate da inclusão educacional, que são o estrutural-funcionalismo e o pós-estruturalismo. Apresentamos seus aspectos gerais de modo a dar visibilidade as diferentes concepções de inclusão educacional defendidas por autores e inscritas nas legislações brasileiras. No campo propriamente filosófico do pós-estruturalismo, seus principais representantes são: Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, etc. No estrutural-funcionalismo, podemos destacar os seguintes autores: Émile Durkheim, Talcott Parsons, Niklas Luhmann, George Murdoch, etc.

sejam construídas com os sujeitos diversos e não somente para os sujeitos diversos”. (GOMES,2017, p.15).

Cabe um adendo de que se precisa apreender a inserção de gestores advindos dos movimentos sociais como uma estratégia de institucionalização das lutas sociais, sendo um fator de desmobilização das mesmas, pois difunde que os movimentos sociais estão representados no e pelo governo.

Ao analisar a produção da SECAD, também, pode-se tomar como base os cadernos da SECAD, que de acordo com o prefácio:

[...] foram concebidos para cumprir a função de documentar as políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. O conteúdo é essencialmente informativo e formativo, sendo direcionado àqueles que precisam compreender as bases – históricas conceituais, organizacionais e legais – que fundamentam, explicam e justificam o conjunto de programas, projetos e atividades que coletivamente compõem a política posta em andamento pela SECAD/MEC a partir de 2004. (BRASIL, 2007, p 02).

Salienta-se, portanto, que o discurso do secretário da SECAD, Ricardo Henriques, possui a perspectiva humanista, da terceira via, bem como, seguindo as diretrizes das declarações internacionais, sobretudo a saber:

Esperamos, com esses registros, contribuir para o enraizamento e o aprofundamento de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades na educação, a inclusão social, o crescimento sustentável e ambientalmente justo, em direção a uma sociedade menos desigual, mais compassiva e solidária. (BRASIL, 2007, p 10).

No que tange aos temas abordados nos Cadernos da SECAD, podemos destacar: Caderno 1-Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade; Caderno 2- Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas; Caderno 3- Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola; Caderno 4- Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos e Caderno 5-Proteger para Educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes.

Pelos cadernos elaborados para “documentar” as ações da referida secretaria identifica-se que o tema do envelhecimento não está descrito como eixo principal do debate.

Em pesquisa realizada por Schuchter e Carvalho (2016, p.524) identificou-se que os documentos da SECAD trabalham com uma perspectiva conservadora, que

estimula a tolerância, “respeito e convivência harmoniosa” entre as culturas, abrigando as diferenças, “enformando-as”.

Há a naturalização da inclusão social, a partir do discurso oficial que todos possuem direitos sociais, entretanto, “não se questiona as condições pelas quais os modelos de inclusão social educacional estão postos”. (SILVA e MARQUES, 2013, p.361)

Sendo assim, percebe-se na fala do gestor da SECADI e nos documentos analisados que, com a institucionalização da diversidade reproduz ideologicamente o fetiche da igualdade social. As desigualdades sociais que são produzidas e reproduzidas socialmente são tratadas pela ótica individual, descoladas de uma análise crítica das condições econômicas, sociais e políticas da sociedade brasileira, sob a égide do modo de produção capitalista e de um Estado neoliberal. Desenvolvem-se ações pontuais e focalizadas, de modo a difundir um Estado comprometido com as “minorias sociais”, buscando estabelecer democraticamente à igualdade social. Nesta perspectiva, promover a igualdade social representa, de alguma forma, acabar com a exclusão social.

A partir de 2011, a SECAD passou a chamar-se SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) quando os programas da educação inclusiva foram incorporados, principalmente os da educação especial

De acordo com a página eletrônica do Ministério da Educação (2017),

As ações, projetos e programas da SECADI são destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças (BRASIL, 2017, p.01).

No que tange a definição dos objetivos das políticas de inclusão educacional, pode se destacar as seguintes: reduzir as desigualdades, atendendo a públicos específicos e historicamente excluídos do processo educacional. (SECADI/MEC, 2015).

Nessa perspectiva, destacam-se as atuais Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, orientando a construção de um sistema educacional inclusivo, que garanta o direito universal de acesso à escolarização e assegure, como parte integrante desse direito, o respeito e a

valorização da diversidade humana, social, cultural, ambiental, regional e geracional. (BRASIL/MEC, 2015).

Identifica-se, na definição dos objetivos da SECADI a focalização e o caráter compensatório das ações, além do enfoque na desigualdade social e na exclusão.

O pensamento da “exclusão” e a luta contra a exclusão correspondem, assim, finalmente, a um tipo clássico de focalização da ação social: delimitar zonas de intervenção que podem dar lugar as atividades de reparação. (CASTEL,2011, p.33).

Nesta perspectiva, Oliveira (apud KUENZER, 2006, p.5) relata que "o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos e produção e reprodução do capital". Desta forma, a superação da exclusão social só ocorrerá com a supressão da ordem capitalista e que a mesma decorre da forma que são estabelecidas as relações sociais de produção, na sociedade capitalista. (PINA e MARTINS, 2010).

Inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se querem modificar. (MASTIKEI, 2004, p.187).

Sendo assim, a exclusão social não é fruto das decisões individuais dos sujeitos, mas condicionada pelas relações subjetivas e objetivas presentes na sociedade capitalista.

Durante muito tempo, prevaleceu a ideia de que o problema da “exclusão” era decorrente dos próprios “excluídos”, considerados desviantes do padrão de normalidade. Nesse caso, cabia aos próprios indivíduos adaptar-se para superar as condições de inferioridade social a que estavam sujeitos, pois eram as diferenças individuais que estavam no centro da questão. (PINA, 2011, p.241).

Por outro lado, a atual concepção de sociedade inclusiva entende que a exclusão é fruto das relações postas pela sociedade capitalista, avançando neste entendimento, contudo, defende que a mesma é passível de ser eliminada, apenas realizando alguns ajustes, alterações nas relações estabelecidas, não saindo do marco do capitalismo.

Nesta perspectiva, a inclusão social pode ser definida como

[...] um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações pequenas e grandes nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos,

aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas [...] (SASSAKI, 1999, p.42).

Alguns autores relacionam a concepção de inclusão social, anteriormente apresentada, com o projeto da terceira via. Este se pauta na humanização do capitalismo, por meio do livre mercado com justiça social. Difunde-se que parcelas da população excluídas historicamente serão atendidas por esta nova face do capitalismo, por meio de uma sociedade inclusiva. Entretanto, não objetiva a supressão da ordem capitalista, mas apenas algumas mudanças nas relações sociais, de modo a torná-las mais humanas, precisando assim, redefinir as práticas educativas vigentes. (PINA, 2011; NEVES, 2008).

Trata-se de uma educação para o consenso que busca garantir a coesão social nos moldes de uma nova sociabilidade, na qual os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação, por exemplo, são redefinidos de acordo com os interesses privados do capital nacional e internacional. (PINA, 2011, p.239).

Borges, Pereira e Aquino (2012, p. 04) acrescentam que

[...] os defensores desse ideário, de um lado, assumem uma posição ingênua perante a realidade, pois ao pretender igualar o desigual, assumem a não tolerância à diferença e o não reconhecimento da diversidade humana. Por outro lado, não percebem a amplitude maior da questão das desigualdades, que são sustentados pelos pilares de nossa sociedade capitalista.

A partir da concepção de inclusão educacional pautada no combate à desigualdade social e da exclusão, em conformidade com as reflexões realizadas, o PPA 2012-2015 – o Plano Mais Brasil – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) implementou políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica para o enfrentamento das desigualdades educacionais, considerando diferentes públicos e temáticas, a saber: Educação Especial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos. (MEC, 2015).

Bezerra e Araújo (2013, p.115) fazem crítica à estrutura organizativa da SECADI que busca aglutinar diferentes frentes em uma só secretaria, sem a devida articulação entre os seus departamentos, demarcando que “ [...] o cerne da questão deve ser a crítica ao ecletismo fácil que invade essa pasta, sem se notar um eixo, uma

concepção filosófica educacional que lhe dê a devida unidade em torno dos múltiplos apelos suscitados”.

No que tange as parcerias firmadas entre as secretarias, pode-se enfatizar a estabelecida com a Secretaria de Ensino Superior, que desenvolve desde 2003 ações de extensão pautadas na diversidade e na inclusão educacional, o Programa de Extensão Universitária (ProExt).

O Programa de Extensão Universitária (ProExt) tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. Foi criado em 2003, o ProExt abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social. Os programas e projetos devem se enquadrar em uma das linhas temáticas determinadas por cada edital.

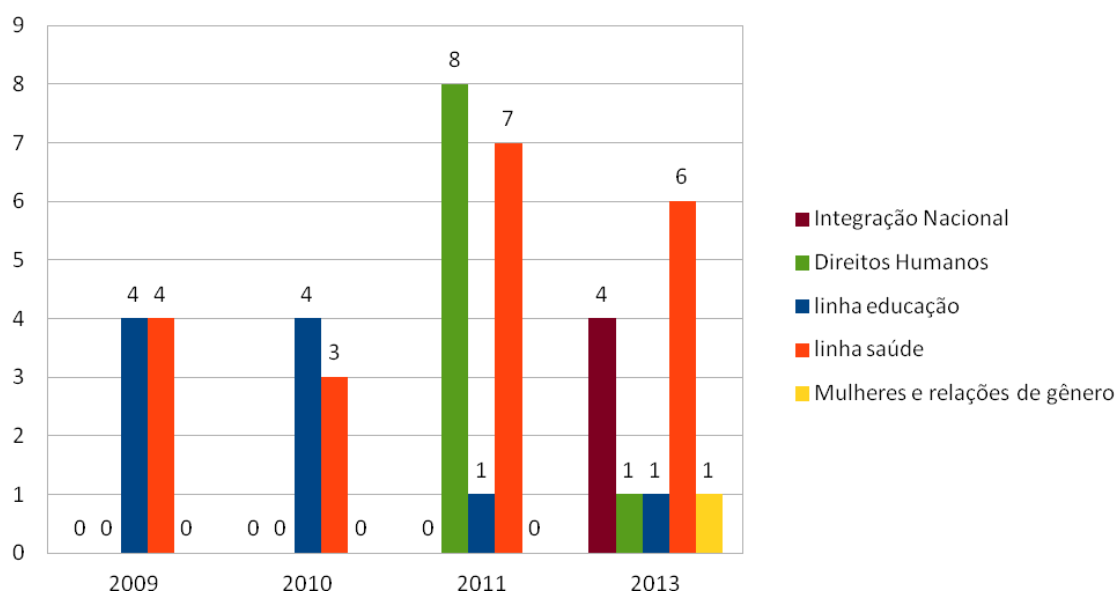
De acordo com a descrição na página do Ministério da Educação, os temas desenvolvidos pelo ProExt são os seguintes: atenção integral à família; combate à fome; erradicação do trabalho infantil; combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes; juventude e desenvolvimento social; geração de trabalho e renda em economia solidária; promoção e/ou prevenção à saúde; violência urbana; direitos humanos; educação de jovens e adultos; atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas; atividades complementares ao Programa Brasil Alfabetizado; educação ambiental e apoio ao desenvolvimento comunitário; inclusão étnica; apoio à organização e desenvolvimento comunitário; inclusão social dos usuários de drogas; inclusão digital; apoio às atividades de escolas públicas; ensino de ciências e Educação de jovens e adultos, incluindo apoio ao desenvolvimento de sistemas locais e regionais de educação, alfabetização e letramento.

Cada edital possui um objetivo, atendendo parcialmente aos temas supracitados, ou seja, não há a obrigatoriedade de abranger todos os temas ao mesmo tempo, entretanto, identificou-se que, em cada ano, vai aumentando a abrangência dos editais, como por exemplo⁷⁴, no ano de 2009 eram apenas quatro (4) linhas temáticas, já em 2011 tínhamos treze (13) linhas temáticas e em 2016, vinte (20) linhas temáticas. Apesar do aumento da quantidade de linhas, percebemos uma focalização em determinados debates, como por exemplo: mulher, igualdade racial, sendo contemplados em mais de uma linha temática, que pode ser justificada pela luta dos movimentos sociais destas áreas.

⁷⁴Não estavam disponíveis no site do MEC os editais anteriores ao ano de 2009.

Na análise dos resultados dos editais e dos projetos desenvolvidos chegou-se aos seguintes dados:

Gráfico 26 – Demonstrativo da distribuição dos projetos voltados para o envelhecimento nos editais Proext 2009-2013



Fonte: Editais Proext 2009-2013- gráfico elaborado pela autora.

Pode-se concluir que houve um quantitativo significativo de projetos voltados para o envelhecimento sendo a área de saúde que possui mais projetos, devido ao debate sobre envelhecimento, em um primeiro, momento ter sido restrito a esta área, ampliando posteriormente para o âmbito da gerontologia. Além disso, conforme o gráfico 4, apresentado na seção I, os estudos acadêmicos e pós-graduações voltadas para o envelhecimento são prioritariamente desenvolvidas no âmbito da saúde.

Em termos organizacionais, até 2014 havia uma separação entre as seguintes diretorias: Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA e Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude, hoje, aglutinadas em uma diretoria chamada Diretoria de Políticas para a Juventude, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

A Diretoria de Políticas para a Juventude, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos é formada por três coordenações, a saber: Coordenação-Geral de Alfabetização, Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos e Coordenação-Geral de Política Educacional para a Juventude.

Pela própria organização da diretoria, percebe-se que a prioridade do seu enfoque, seja pelo seu título e/ou forma de divisão interna, é a juventude, reforçando o

lugar periférico do adulto e de sobremaneira, do idoso nas ações educacionais brasileiras. Além disso, por ser uma secretaria cujos os objetivos são atender a diversidade, nem todos são acolhidos de forma equânime em sua estrutura organizacional, bem como, em termos de prioridade política.

Dentre os programas e projetos desenvolvidos pela Diretoria de Políticas para Juventude, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, apresenta-se os seguintes programas: Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLDEJA); Concurso Literatura para todos; Educação em Prisões e Medalha Paulo Freire. O Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos está vinculado ao Programa Brasil Alfabetizado, na modalidade de alfabetização, desde que as entidades parceiras e instituições públicas tenham assinado o termo de adesão.

O objetivo do Programa é

[...] prover as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e as escolas públicas de ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) federais ou das redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal com livros didáticos". (BRASIL, 2009, p.01).

A partir do termo de adesão são liberados livros e renovada a distribuição anualmente. Os livros podem permanecer com os (as) alunos (as) e docentes ao final do período letivo.

Cada modalidade de educação de jovens e adultos, de acordo com a Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), receberá um conteúdo específico, a saber:

§ 1º As entidades parceiras do PBA e as escolas públicas com turmas de alfabetização na modalidade de EJA serão beneficiadas com livros didáticos de alfabetização de jovens, adultos, abrangendo os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática.

§ 2º As escolas públicas que ofereçam os anos iniciais do ensino fundamental na modalidade de EJA serão beneficiadas com livros didáticos abrangendo os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização Linguística, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes, História e Geografia, podendo haver um volume único de âmbito regional para as duas últimas disciplinas.

§ 3º As escolas públicas que ofereçam os anos finais do ensino fundamental na modalidade de EJA serão beneficiadas com livros didáticos abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol).

§ 4º As escolas públicas de ensino médio serão beneficiadas com obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), regido por resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), independentemente da modalidade de ensino. (BRASIL, 2009, p.02)

Os temas dos cadernos metodológicos da EJA são os seguintes: Cultura e Trabalho, Diversidades e Trabalho, Economia Solidária e Trabalho, Emprego e Trabalho, Globalização e Trabalho, Juventude e Trabalho, Meio Ambiente e Trabalho, Mulher e Trabalho, Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho, Segurança e Saúde no Trabalho, Tecnologia e Trabalho, Tempo Livre e Trabalho e Trabalho no Campo. Identifica-se uma formação voltada para o trabalho e a preocupação com a Juventude.

No caderno Diversidades e Trabalho houve a inclusão da temática do envelhecimento nos capítulos: Trabalho e Educação, Matemática, História e Geografia.

Os temas trabalhados nos capítulos foram os seguintes: O idoso como sujeito de direitos: o que sabemos sobre isso?; O envelhecimento da população brasileira; Idade: mais de 60 anos, melhor idade?; e Oportunidades e disparidades entre os idosos brasileiros.

Em análise do conteúdo trabalhado, apreendeu-se que os objetivos da discussão eram trabalhar a transição demográfica brasileira, reconhecer e debater as condições de vida e os direitos das pessoas idosas com mais de 60 anos no Brasil.

Dentre as perguntas direcionadas aos estudantes, neste caderno estão: “1. Faça um levantamento dos alunos que convivem diariamente em suas casas com pessoas idosas. 2. Solicite deles a exposição das principais diferenças entre eles e os idosos com quem convivem”. (MAZZEU *et al*,2007, p.42)

Pelas perguntas supra direcionadas aos estudantes da EJA, apreende-se que não há o reconhecimento do idoso como um sujeito que se insere na EJA. Seria uma discussão externa aos envolvidos. Os idosos nestes materiais não são reconhecidos como público da EJA, como se o envelhecimento não impactasse no perfil dos estudantes e demonstrasse o acesso não democrático à educação.

No caderno Mulher e Trabalho há, também, a discussão do envelhecimento feminino por meio dos seguintes tópicos: "Melhor idade" para fazer o que? O preconceito de idade e outras formas de Preconceito e Melhor idade para as mulheres: vida e trabalho aos sessenta.

Neste caderno conseguiu-se identificar um avanço em relação ao outro caderno, pois estimula o discente a conhecer o perfil dos estudantes da EJA e a identificar como as condições de trabalhadora e de ser mulher produzem formas diferenciadas de inserção no mercado de trabalho. Além disso, o próprio mercado possui recorte de idade, dificultando ainda mais a permanência e/ou inserção dessas

mulheres no mesmo. Desta forma, as perguntas elencadas para atingir os objetivos supracitados, giravam em torno de:

a) Ir à secretaria da escola para fazer um levantamento sobre a idade dos estudantes de EJA. b) Perguntar aos estudantes se a necessidade de assegurar os meios de sobrevivência foi algo que os impediu de escolarizar-se em “idade própria”. c) Saber se os estudantes de EJA trabalham. d) E quanto aos estudantes da terceira idade, eles ainda trabalham? Como garantem sua sobrevivência? Recebem algum tipo de pensão? e). Para as pessoas da terceira idade, por que o trabalho ainda é importante? f) Como gostariam de viver a “melhor idade”? (MAZZEU,2006,p.65)

Por outro lado, fica evidente a dificuldade de categorização do processo de envelhecimento, pois, em um mesmo item, foram utilizados diferentes conceitos sobre o envelhecimento, a saber: terceira idade, melhor idade e idosos.

Não se pode deixar de valorizar a iniciativa, mesmo que ainda seja apenas no sentido de divulgar conteúdos sobre o envelhecimento, pois os mesmos contribuem para publicização desta temática como relevante no processo formativo dos estudantes, atendendo ao preconizado pelo Estatuto do Idoso.

Já, o concurso literatura para todos, de acordo com página eletrônica da SECADI, tem como objetivo “estimular a criação de obras literárias específicas para os leitores jovens, adultos e idosos, ampliando o acesso das pessoas em processo de alfabetização à literatura”. (BRASIL, 2014)

Em seu objetivo consta a possibilidade de os idosos fazerem parte do concurso, entretanto, na divulgação dos resultados, não está disponível a idade dos vencedores.

O programa Educação em Prisões, visa apoiar técnica e financeiramente a implementação da Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário.

No que tange ao Programa Medalha Paulo Freire, objetiva identificar, reconhecer e estimular as experiências educacionais que promovam políticas, programas e projetos cujas contribuições sejam relevantes para a educação de jovens e adultos no Brasil, por meio de premiação a ser conferida a personalidades e instituições que se destacarem nos esforços da universalização da alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil.

Em análise dos resultados dos projetos/programas contemplados com a medalha Paulo Freire, nenhum era voltado para o envelhecimento, estando atrelados aos jovens, a geração de renda e ao trabalho, ratificando a lógica da política de educação brasileira de formação para o mercado de trabalho.

O programa Brasil Alfabetizado será trabalhado no próximo item, pois é o único que tangencialmente enfoca o envelhecimento na SECADI, na perspectiva de erradicação do analfabetismo.

4.2.2.1 - O Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

O Programa Brasil Alfabetizado fica sob a responsabilidade da Coordenação Geral de Alfabetização da SECADI, sendo desenvolvido desde 2003. Possui um público focado, no caso as pessoas que não tiveram acesso à educação formal no tempo certo. É um programa que objetiva reduzir as desigualdades de acesso à educação formal, ou seja, a inclusão educacional, sobretudo de pessoas com idade acima de 16 anos.

Esta política compensatória toma um caráter de busca da igualdade social e de justiça social, mas na realidade servem para ratificar o “não-lugar” de muitos cidadãos brasileiros, aliados de direitos básicos. Sendo assim, as políticas compensatórias não possuem o caráter universal, mas visam sobretudo desenvolver ações emergenciais no sentido de minimizar as desigualdades sociais.

Ao longo de sua institucionalização, o PBA foi modificando seus objetivos, conforme descrito no quadro abaixo, mas sempre acompanhando as orientações dos organismos multilaterais.

A título de exemplo, destaca-se “escolarização das pessoas ao longo de toda a vida” coadunando com a Declaração de Joimtem.

Quadro 6 - Demonstrativo de Decretos de definição dos objetivos do Programa Brasil Alfabetizado

Documento e/ou site de sua localização	Objetivos
Site FNDE,2018	Alfabetizar jovens, adultos e idosos, estimulando-os a continuarem sua formação em cursos de educação de jovens e adultos (EJA).
Site SECADI/MEC, 2017	Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. (BRASIL,2017, p.03)
Resolução/CD/FNDE n°	I. Contribuir para superar o analfabetismo no Brasil;

44, de 05 de setembro de 2012	<p>II. Contribuir para a universalização da alfabetização e do ensino fundamental de jovens, adultos e idosos; e</p> <p>III. Contribuir para a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios</p>
Resolução/CD/FNDE nº 12, de 3 de abril de 2009	<p>I. Contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, com a responsabilidade solidária da União com os Estados, com o Distrito Federal e com os Municípios.</p> <p>II. Colaborar com a universalização do ensino fundamental, apoiando às ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios por meio tanto da transferência direta de recursos financeiros, em caráter suplementar, aos entes executores que aderirem ao Programa quanto do pagamento de bolsas a voluntários</p>
Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007	O Programa Brasil Alfabetizado tem por objetivo a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais.
DECRETO Nº 4.834, DE 8 DE SETEMBRO DE 2003.	Fica criado o Programa Brasil Alfabetizado, do Ministério da Educação, com a finalidade de erradicar o analfabetismo no País.

Fonte: FNDE e SECADI, 2018 (Quadro organizado pela autora).

Em termos de organização, o PBA estabelece editais trazendo o perfil dos educandos e educadores, critérios de elegibilidade, termos de adesão, formas de financiamento, etc.

Em relação ao perfil do educador, houve a partir de 2007 uma tentativa de qualificação, ao indicar preferencialmente educadores da rede pública com experiência na EJA, entretanto, esta exigência perdurou até 2008. A partir desta data, fica em aberto o perfil.

Os critérios estabelecidos para o perfil alfabetizador, vai contra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que define a necessidade de nível superior para realizar o exercício do magistério.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como **formação mínima** para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL,1996, p.26).

No quadro abaixo apresenta-se uma síntese das resoluções do FNDE, no período de 2007 a 2016 que versavam sobre o perfil dos alfabetizadores. Entretanto, apenas as relacionadas abaixo estavam disponíveis para a consulta no site do FNDE.

Quadro 7 – Demonstrativo das resoluções que traçam o perfil dos alfabetizadores do PBA de 2007 a 2013

Resolução/CD/FNDE nº 33, de 3 de julho de 2007	<p>§ 1º São beneficiários do Programa Brasil Alfabetizado:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Jovens e adultos, com 15 anos ou mais e idosos não alfabetizados; b. Professores da educação básica da rede pública dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; c. Professores não habilitados para o magistério, em exercício na rede pública dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; d. Educadores populares, que deverão ter o nível médio de escolaridade; e. Coordenadores de turmas; f. tradutores intérpretes de LIBRAS.
Resolução CD/FNDE Nº 36 de 22 de julho de 2008	<p>Art. 3º. São beneficiários do Programa Brasil Alfabetizado: a) jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos não alfabetizados, doravante denominados alfabetizandos;</p> <p>b) voluntários alfabetizadores;</p> <p>c) voluntários tradutores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que assessorarão os alfabetizadores em turmas com deficientes auditivos; d) voluntários coordenadores de turmas.</p> <p>§ 1º. Os alfabetizadores e coordenadores de turmas deverão ser, preferencialmente, professores da educação básica da rede pública dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.</p> <p>§ 2º. Para os coordenadores de turmas será exigida</p>

	escolaridade mínima de nível médio.
Resolução/CD/FNDE nº 6, de 16 de abril de 2010	<p>Art. 3º São beneficiários do Programa Brasil Alfabetizado:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos não alfabetizados, doravante denominados alfabetizandos; b. Voluntários alfabetizadores; c. Voluntários tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que assessorarão os alfabetizadores em turmas com deficientes auditivos; d. voluntários alfabetizadores-coordenadores de turmas.
Resolução/CD/FNDE nº 44, de 05 de setembro de 2012	<p>Art. 3º São beneficiários do Programa Brasil Alfabetizado:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos não alfabetizados, doravante denominados alfabetizandos; II. Voluntários alfabetizadores; III. Voluntários tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que atuarão em turmas com pessoas com surdez ou com deficiência auditiva, usuárias de Libras; IV. voluntários alfabetizadores-coordenadores de turmas.
Resolução/CD/FNDE nº 52, de 11 de dezembro de 2013	<p>Art. 3º São beneficiários do Programa Brasil Alfabetizado:</p> <p>I - Jovens com 15 (quinze) anos ou mais, adultos e idosos não alfabetizados, doravante denominados alfabetizandos;</p> <p>II - Voluntários que atuam como alfabetizadores nas turmas do Programa; ou como tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais nas turmas em que haja alfabetizandos com deficiência auditiva que sejam usuários de Libras; ou como alfabetizadores-coordenadores de turmas.</p>

Fonte: FNDE, 2018 (Destques da autora.)

Além disso, o perfil exigido nos faz refletir sobre a direção política da educação desenvolvida no PBA, uma educação restrita e compensatória, exclusiva para o letramento.

Entende-se que uma educação que prepara para a realidade é a educação emancipadora, que leve à apreensão da realidade para além da sua aparência. Que contribua para que o participante do programa se entenda enquanto sujeito de sua

história, mas sob condições históricas dadas. Reconhece-se que a educação em uma sociedade de classes, representa interesses das classes dominantes. Sendo assim, apesar dos discursos de liberdade e igualdade presentes em legislações e documentos oficiais, a mesma contribuiu ideologicamente para reprodução do capitalismo.

Para realização do PBA são transferidos recursos às secretarias de educação do Distrito Federal e dos Estados e às prefeituras municipais para apoiar as ações⁷⁵ ligadas ao processo de alfabetização. Além disso, são viabilizadas bolsas aos **voluntários** que atuam na alfabetização dos jovens, adultos e idosos.

Uma crítica a ser realizada ao PBA é que ao vincular o trabalho docente de alfabetizar a um voluntário, coloca em xeque a qualidade da oferta do Programa, desprofissionaliza a condição docente e assistencializa o direito à educação. Além disso, não estimula os entes federados a realizar concursos públicos para docente. (JOAQUIM, 2015).

Abaixo apresenta-se um quadro com os valores das bolsas recebidas pelos voluntários no programa.

Quadro 8 - Demonstrativo dos tipos e valores das bolsas do Programa Brasil Alfabetizado

FUNÇÃO	VALOR (R\$)
Alfabetizador com uma turma ativa	400,00
Alfabetizador com duas turmas ativas	600,00
Alfabetizador com uma turma ativa formada por população carcerária ou em cumprimento de medida socioeducativa	500,00
Alfabetizador com duas turmas ativas formadas por população carcerária ou em cumprimento de medida socioeducativa	750,00
Tradutor-intérprete de Libras com uma turma ativa	400,00
Tradutor-intérprete de Libras com duas turmas ativas	600,00
Alfabetizador-coordenador de cinco a nove turmas ativas	600,00
Alfabetizador-coordenador de cinco a nove turmas ativas, dentre as quais duas sejam formadas por população carcerária ou em cumprimento de medida socioeducativa	800,00

Número do convênio do BB com o FNDE: Convênio 167.

Fonte:FNDE,2016.

⁷⁵De acordo com o Manual Operacional do Programa Brasil Alfabetizado, o valor de apoio destina-se ao financiamento das seguintes ações: a) formação inicial e continuada dos alfabetizadores, coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes de LIBRAS, incluindo-se a capacitação para a aplicação de teste de acuidade visual do Programa Olhar Brasil; b) aquisição de material escolar, incluindo-se os custos de reprodução do teste cognitivo a ser aplicado aos alfabetizandos; c) aquisição de gêneros alimentícios destinados à alimentação escolar dos alfabetizandos; e) transporte de alfabetizandos; e c) aquisição ou reprodução e distribuição de material pedagógico e literário para uso nas turmas; d) aquisição ou reprodução e distribuição de material didático somente para aqueles Eex que não fizerem parte do PNLA.

Os valores pagos, em forma de bolsa, são ínfimos e acabam contribuindo para a exploração do trabalho dos profissionais, além de instituir uma forma de trabalho não regido pelas leis trabalhistas. O próprio governo utilizando de práticas questionáveis, que acabam naturalizando uma remuneração abaixo do salário mínimo pago nacionalmente, e por outro lado, também não atende ao piso salarial estabelecido para a categoria do magistério. Assim, o próprio governo ensina para o setor privado como fazer para ludibriar os direitos dos trabalhadores.

O financiamento⁷⁶ do PBA é advindo do repasse de verbas do Fundeb, entretanto o valor disponível a este é bem inferior aos outros programas, como: Programa Brasil Escolarizado⁷⁷, Programa de Desenvolvimento da Educação Especial⁷⁸, etc.

O PBA congrega três ações, as quais concentram apenas 4% do total de recursos dos programas finalísticos do FNDE voltados à educação básica. A maior parte do volume financeiro vinculado ao PBA é de assistência financeira voluntária, mesmo que com repasse automático, mediante apoio à alfabetização e à educação de jovens e adultos e concessão de bolsa para equipe de alfabetização, as quais concentram 17% e 44%, respectivamente. A terceira ação tem caráter de assistência financeira direta, referente à distribuição de materiais e livros didáticos para a educação de jovens e adultos, que consome 39% do total dos recursos do programa. (CRUZ, 2012, p.12).

⁷⁶De acordo com Cruz (2012) ao gerir quase a totalidade de recursos destinados à educação básica, o FNDE adota uma política de assistência financeira baseada em três modalidades de repasses aos estados e municípios: a direta, a automática e a decorrente de convênio.

1-A assistência financeira direta do FNDE caracteriza-se pelas situações em que o governo federal centraliza a execução financeira de determinada política, repassando a estados e municípios produtos ou serviços, como é o caso dos programas de distribuição dos livros didáticos, situação em que as escolas recebem o material para usufruto da comunidade escolar;

2- A assistência financeira automática está determinada pela dispensa de convênio, contrato, acordo, ajuste ou qualquer outro instrumento congênere, embora sempre seja exigido algum tipo de ação do pleiteante, mesmo que simplificada, como a adesão ou atualização de cadastro, para que o recurso seja repassado. As transferências automáticas ocorrem pelo depósito de recursos em conta corrente especificamente aberta para a descentralização, em nome do beneficiário. As transferências automáticas podem ter caráter constitucional, legal ou discricionário.

3-A assistência financeira voluntária é um tipo de transferência discricionária que, historicamente, decorre de convênios para o financiamento de projetos educacionais com órgãos ou entidades federais, estaduais, governo do Distrito Federal, prefeituras municipais e organizações não governamentais, por meio da apresentação de planos de trabalhos anuais (PTA).

⁷⁷Objetiva contribuir para a universalização da Educação Básica, assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência dos alunos à educação infantil, ao ensino fundamental e médio e à educação de jovens e adultos (BRASIL, 2011, p. 21).

⁷⁸ O Programa Desenvolvimento da Educação Especial “apoia, em caráter suplementar, os sistemas de ensino na implementação da inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, na oferta do atendimento educacional especializado e na organização das condições de acessibilidade” (BRASIL, 2011, p. 22)

Em termos de recursos destinados aos pagamentos de bolsas e apoio ao PBA, com base no relatório Educação para Todos no Brasil 2010-2015: versão Preliminar (2014, p.105), identifica-se pelo gráfico abaixo o aumento de recursos no final do segundo mandato do governo do presidente Lula e durante o primeiro mandato do governo da presidente Dilma, entretanto entre os anos de 2012 a 2016, houve um desfinanciamento do Programa Brasil Alfabetizado com uma redução drástica, em média de 80%, nos valores disponibilizados, o que pode ser decorrente da redução de matrículas⁷⁹ no programa e/ou demonstrar uma não prioridade governamental em relação ao mesmo.

Os valores caem de 549 milhões para 91 milhões, que podem ser observados na tabela 12.

No gráfico abaixo apresenta-se os valores relativos aos anos de 2005 a 2013.

Gráfico 27 – Demonstrativo dos recursos investidos no âmbito do PBA por ano: valor de apoio e pagamento de bolsas (em milhões), 2005 a 2013



Fonte: Sistema Integrado de Gestão Financeira- SIGEF 30 e 31/01/2012, apud Relatório Educação para Todos no Brasil 2010-2015: versão Preliminar (2014, p.105).

Salienta-se que o período de redução dos valores dos recursos para o PBA coincide com a crise mundial de 2012, em que o Brasil para tentar equilibrar-se economicamente começou a realizar algumas medidas de austeridade e de incentivo à

⁷⁹O valor do recurso a ser disponibilizado para cada ente executivo tem como base o número Alfabetizandos e alfabetizadores, tendo como base a seguinte fórmula: $VA = \{ [(Ar/10) \times 250 \times m] + [(Au/20) \times 250 \times m] \} \times 0,50$, conforme explica o manual operacional do Programa Brasil Alfabetizado(2008),

industrialização, como por exemplo, a redução do Imposto sobre Produtos Industrializados na linha branca que incentivou a compra de automóveis e bens duráveis (geladeira, fogão, etc.).

Entretanto, entre 2012 e 2016, aconteceu o aumento da inflação, do dólar, do desemprego, associada uma crise política iniciada pela descoberta de corrupção e desvio de dinheiro público, avolumada pela mídia como irreparável. Além disso, contraditoriamente, o apoio do governo da presidente Dilma a lava-jato enfraqueceu sua governabilidade, pois “[...] os políticos e empresários envolvidos em transações suspeitas [...] tinham o interesse de barrar ou limitar as apurações e patrocinar algum tipo de anistia dos crimes cometidos”. (BASTOS, 2017, p.05).

Além disso, as mudanças econômicas realizadas pela presidente Dilma, no seu segundo mandato, levaram a insatisfação do empresariado, que inclusive, se articulou politicamente e contribuiu financeiramente com os movimentos contrários ao governo PT. Esta situação política levou ao *impeachment* da Presidente Dilma.

O argumento central é que a mudança do cenário econômico depois da crise financeira global dificultou a conciliação dos interesses de diferentes frações da burguesia e que as reviravoltas da política econômica do primeiro governo Dilma Rousseff contribuíram para reforçar tanto a desaceleração cíclica quanto o descontentamento empresarial. (BASTOS, 2017,p.04).

Desta forma, se pode identificar como determinantes da redução de verbas a crise econômica brasileira, a não prioridade governamental em relação ao PBA e uma dificuldade no sentido de conseguir adesão dos cidadãos analfabetos ao mesmo. Isto pois, uma das formas estabelecidas para a liberação de recurso é a exigência mínima de um quantitativo de alunos para abertura de turmas⁸⁰.

No que tange a participação da população envelhecida no Programa Brasil Alfabetizado, pelos dados abaixo, se identifica um decréscimo no percentual de inserção no programa, entretanto, não é insignificante a sua participação frente às outras faixas etárias.

⁸⁰A organização do PBA se realiza por meio de resoluções do FNDE que definem a forma adesão, os critérios de concessão das bolsas dos voluntários, os critérios para abertura de turmas, etc. A título de exemplo, de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 52, de 11 de dezembro de 2013, o número de alfabetizandos em cada turma deve obedecer aos seguintes parâmetros I - nas áreas rurais, mínimo de 7 (sete) e máximo de 25 (vinte e cinco) alfabetizandos por turma;II - nas áreas urbanas, mínimo de 14 (catorze) e máximo de 25 (vinte e cinco) alfabetizandos por turma.

Quadro 9 – Demonstrativo do número de idosos alfabetizando com 60 anos ou mais, por ciclo do PBA, no período de 2008 a 2016.

CICLO	Beneficiários atendidos	Percentual de idosos entre os beneficiários atendidos	Valores transferidos aos entes federados (*)
2008	1.272.768	35,71%	R\$ 266.265.500,45
2009	1.801.324	34,07%	R\$ 246.000.000,0
2010	1.463.009	31,89%	R\$ 572.748.144,08
2011	1.343.353	32,12%	R\$ 472.003.924,11
2012	1.081.580	30,72%	R\$ 498.931.129,78
2013	1.013.016	28,92%	R\$ 327.236.578,92
2014	Não houve ciclo	Não se aplica	R\$ 172.099.494,58 **
2015	167.971	26,02%	R\$ 167.870.784,61
2016	Ciclo aberto para adesão	Ciclo aberto para adesão	R\$ 91.525.958,71***

Fonte: Sistema Brasil Alfabetizado, 2016.

* Valores correspondente ao exercício contábil.

** Valor correspondente à finalização do ciclo 2013.

*** Valor correspondente à finalização do ciclo 2015.

No documento Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores há a defesa de que o PBA é uma política diferenciada da EJA, pois tem uma continuidade, não sendo uma campanha, pois visa não só acabar com analfabetismo, mas também, proporcionar a permanência do discente em seu processo formativo - continuidade dos estudos.

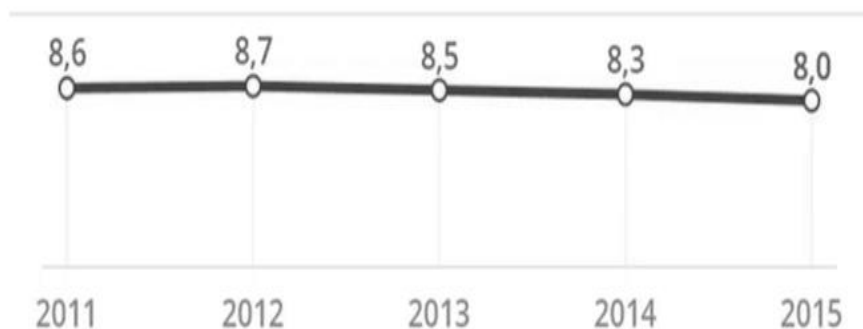
Para garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos nos processos educativos, o Programa Brasil Alfabetizado se apresenta como uma política pública que, por ser contínua, visa à continuidade dos estudos dos recém-alfabetizados. Nesse sentido, supera o caráter de campanha comumente associado às iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, adotando uma visão clara de política pública integrada ao esforço educacional do país. (BRASIL, 2011, p.07).

No documento supracitado (Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores) “o Programa Brasil Alfabetizado recolocou alfabetização de jovens e adultos como prioridade na agenda educacional do País” (BRASIL, 2011, p.05), numa perspectiva de educação e aprendizagens ao longo da vida.

Mas, alguns dados colocam em xeque a fala acima, como por exemplo, a redução no número de alfabetizandos - “o atendimento no Brasil Alfabetizado vem diminuindo desde 2013, quando abriram vagas para 1.113.450 estudantes. Em 2014, o número de vagas caiu para 718.961 e, em 2015, com execução em 2016, caiu para 168 mil atendidos”. (PORTAL BRASIL, 2016, p.01)

Entretanto, esta redução na inserção no programa não está relacionada a erradicação do analfabetismo no Brasil, pois o número de matrículas reduziu em pelo menos 50% e de acordo com o PNAD a taxa de analfabetismo caiu de 11,5%, em 2004, para 8%, em 2015, sendo assim, não acompanha a redução de matrículas no programa Brasil alfabetizado, sendo inferior a mesma, conforme tabela abaixo.

Gráfico 28 – Demonstrativo do percentual da taxa de analfabetismo entre os anos de 2011 a 2015



Fonte: IBGE/PNAD (2015).

No que tange aos trabalhadores envelhecidos percebemos que a realidade se repete pois, houve uma redução de trabalhadores envelhecidos inseridos no Programa.

De acordo com o Relatório Educação para Todos no Brasil 2010-2015: versão Preliminar (2014), o PBA abrange mais de 3.500 municípios em todos os Estados brasileiros e atendeu a cerca de 14 milhões de pessoas em turmas de alfabetização desde 2003, tendo uma média anual de 1.200 parceiros entre Prefeituras Municipais e

Secretarias Estaduais de Educação. Os números demonstram a envergadura do Programa, de modo a afirmar sua efetividade.

No quadro abaixo, a SECADI faz uma exposição do número dos municípios que aderiram ao Programa, durante os anos de 2008 a 2013, demonstrando uma redução significativa nas adesões.

Quadro 10 – Demonstrativo dos Dados Gerais de Adesão ao PBA (ciclos 2008-2013)

Ciclo	Adesão direta		Total de municípios beneficiados
	Município	Estado	
2008	973	23	3.506
2009	1.293	25	3.657
2010	1.419	24	3.533
2011	1.214	26	3.559
2012	959	26	2.941
2013*	1.070	26	-----

Fonte: [Painel.mec.gov.br/painel.phpmodulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=132?](http://painel.mec.gov.br/painel.phpmodulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=132?).

Outro aspecto percebido é que as ações da SECADI eram mais intensificadas na gestão do presidente Lula, ou pelo menos, mais divulgadas na página do MEC. No governo Dilma, há um vazio de informações e ações.

No que tange a educação formal, em específico, para alfabetização de jovens e adultos se pode apreendê-la enquanto uma educação formal desenvolvida por uma subescola.

Dessa forma, o estreitamento dos limites reprodutivos da acumulação do capital torna supérflua uma massa crescente de indivíduos para os quais a educação tende a ser assistida de maneira correspondente à sua condição social e econômica: massas sociais extremamente pauperizadas, sem expectativa de serem incorporadas aos processos formais de trabalho, vivendo de ocupações desqualificadas, pessimamente remuneradas e totalmente desregulamentadas, consumindo produtos de quinta categoria. A essa massa constituída de subcidadãos, ocupados com subtrabalhos, que consome submercadorias não se nega de todo educação, mas a ela se oferece a educação compatível através da subescola. (SOUZA JUNIOR, 2014, p. 257).

Entretanto, há posições diferenciadas ao caracterizar o PBA enquanto uma educação formal. De acordo com Costa *et al* (2015) o PBA pode ser considerado uma modalidade de educação não formal, pelas seguintes razões:

[...] oito meses de duração com o objetivo alfabetizar esses jovens e adultos para posteriormente encaminhá-los para a modalidade formal da EJA; as aulas geralmente não acontecem numa instituição formal, como a escola; e o alfabetizador do programa pode atuar sem uma formação inicial. (COSTA et al, 2015, p.04).

Bezerra e Machado (2017, p.245) defendem a mesma perspectiva de Costa *et al*, entendendo o PBA enquanto um programa de educação não formal, pelas seguintes razões:

Pela forma como se desenvolve a alfabetização no programa ela está fora do processo de educação formal, uma vez que não se realiza em ambientes formais de aprendizagem e os alfabetizadores não são obrigatoriamente profissionais com formação docente em nível médio (Magistério), tampouco em nível superior (Pedagogia ou Licenciaturas), além do fato de que o processo de chamada e de cadastro dos alunos no programa não se dá nos mesmos moldes das demais modalidades da Educação Básica, inclusive da EJA que é uma das modalidades desse nível de ensino. O PBA nitidamente configura-se como um programa de educação não formal.

Apesar das autoras Costa *et al* (2015);Bezerra e Machado (2017) defenderem que o PBA se desenvolve por meio de uma educação não formal, temos uma compreensão diferenciada das mesmas, pois acreditamos que os itens elencados pelas autoras confluem para a lógica de parceria entre público-privado, estabelecidas com as organizações não governamentais para realizar as funções do Estado, demonstrando uma não prioridade da institucionalização do processo educativo, mas sob o controle político-pedagógico do MEC.

Gohn (2006, p.02) explica a diferença entre a educação formal, educação informal e a educação não formal.

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

Gohn (2006, p.05) acrescenta que

[...] a educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Outro argumento utilizado pelas autoras Costa *et al* (2015) para considerar o PBA uma educação não formal é o pouco tempo determinado para se proceder à alfabetização.

Concordamos que o tempo destinado pode não ser suficiente para se proceder a alfabetização, mas esta possui uma direção pedagógica definida institucionalmente pelo Ministério da Educação, incluindo o material didático e os conteúdos a serem abordados. Além disso, o programa possui um objetivo específico, que é o de erradicar o analfabetismo e o analfabetismo funcional, por meio do letramento.

De acordo com os Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores.

O Programa Brasil Alfabetizado se apresenta como uma política pública que, por ser contínua, visa à continuidade dos estudos dos recém alfabetizados. Nesse sentido, supera o caráter de campanha comumente associado às iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, adotando uma visão clara de política pública integrada ao esforço educacional do País (BRASIL, online 2011, p. 7).

Além disso, pela própria definição de GOHN (2015) de espaços não formais de educação, que são locais de trocas de experiências políticas, sociais e culturais, que contribuem para um olhar ampliado da realidade e do próprio educando enquanto cidadão, não o consideramos um educação não-formal. Pela análise das próprias autoras Costa *et al* (2006, p.9),

[...] enfatizamos a importância do entrelaçamento entre a alfabetização e o letramento, haja vista que embora seja importante o aluno saber reconhecer letras e ler palavras, frases e textos, se ele não as compreende em seus múltiplos sentidos e não consegue assumir um posicionamento acerca daquilo que leu, viu e ouviu com questionamentos, reflexões e problematizações, possivelmente o mesmo não conseguiu alcançar a primordial autonomia de ser o sujeito protagonista do seu aprendizado.

O PBA utiliza o espaço físico não formal para realizar o processo formativo, sendo desenvolvido em igrejas, centros comunitários, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 29- Distribuição da divisão da oferta do PBA por ciclo e entidades, no período de 2008 a 2016



Fonte: Sistema Brasil Alfabetizado, 2018 (gráfico elaborado pela autora).

Os Estados, em sua maioria mesclam a institucionalização do PBA em escolas com outros locais como: casa do alfabetizador; salão paroquial, Igreja, sociedade de amigos do bairro, etc. Entretanto, alguns Estados como Tocantins, Amapá, Mato Grosso, Espírito Santo, etc. optaram por ofertar o programa apenas por meio de instituições parceiras.

Esta realidade faz refletir que apesar do PBA ter como meta a continuidade nos estudos na EJA, o mesmo não é inserido na estrutura da própria Secretaria de Educação, ou seja, algo externo a organização da educação, seja no município ou no Estado. Por outro lado, o repasse das atribuições do Estado para instituições da sociedade civil é uma exigência dos organismos multilaterais, bem como, induzidos pela lógica neoliberal presentes nos governos dos presidentes Lula e Dilma, nos quais a sociedade civil passa a se responsabilizar pela oferta das políticas sociais.

O posicionamento governamental supracitado pode ser entendido enquanto um descomprometimento político com a alfabetização da população-destinatária do Programa, reproduzindo a lógica de “política pobre para pobre”, bem como, como assistencialização do direito à educação, retornando o mesmo ao espaço religioso⁸¹ ou da própria comunidade.

Outro aspecto a ser enfatizado é que os locais fora da estrutura formal de uma escola, muitas vezes, são precários, seja em termos de cadeira, carteira, iluminação, etc. se tornando um empecilho para o processo de ensino-aprendizagem, mais um aspecto para dificultar o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Ressaltar, de modo a contribuir com o entendimento da parceria do governo com a sociedade civil organizada, que os governos dos presidentes Lula e Dilma possuíam uma forte vinculação com os movimentos sociais, bem como, com os coletivos organizados, sendo assim, o segundo maior espaço de formação são as sociedades do amigo do bairro, espaço de discussão dos rumos do bairro e/ou comunidade.

Por outro lado, se precisa valorizar a iniciativa dos governos Lula e Dilma de apenas repassarem as verbas do programa para entes federados e a ampliação da

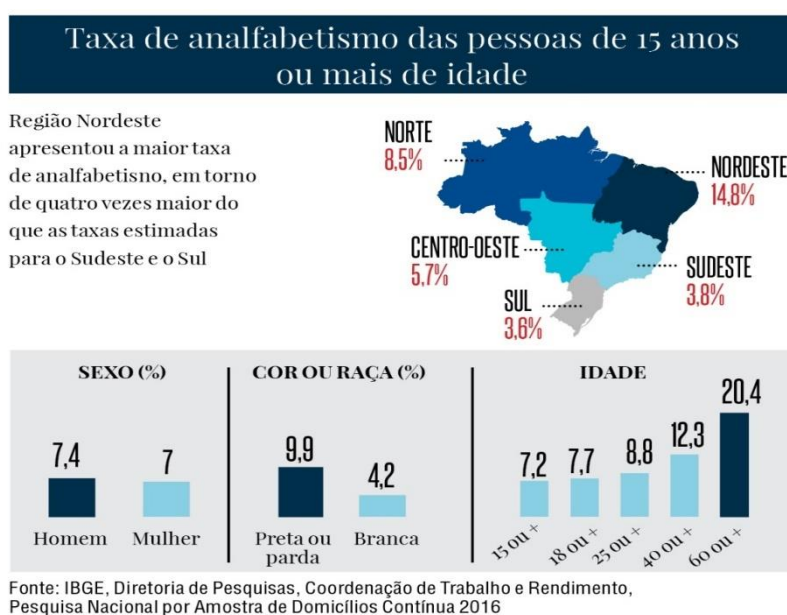
⁸¹Cabe uma ressalva, que a presença da igreja enquanto instituição responsável pela educação da população é presente na história da educação brasileira. São instituições de ensino de excelência, seja no ensino básico e/ou universitário. Outro ponto de destaque, é que sempre esteve presente no processo de disputa pela direção política da educação no Brasil, como por exemplo, na era Vargas, onde a partir de sua influência consegue inserir na constituição de 1934 o ensino religioso facultativo. Para aprofundamento do tema, ver: SAVIANI, Demerval. A Escola Pública Brasileira no longo do século XX (1890-2001). Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, p.1-11, 2004. Disponível em:<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

utilização de espaços formais de educação, a escola, para realização do programa, pois mais de 50% das entidades das regiões brasileiras eram públicas.

Outro ponto positivo do PBA foi a tentativa de realizar ações intersetoriais com órgãos federais⁸² de modo a identificar jovens, adultos e idosos elegíveis para o programa de modo a estimular a inserção no mesmo.

Salienta-se, ainda, que apesar de no primeiro momento focar o repasse de verbas do PBA para os Estados e Municípios com baixo índice de desenvolvimento econômico e social, como por exemplo, conforme objetivo do edital do PBA de 2007 no qual “[...] o Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%”(BRASIL,2019 online,p.01), identifica-se que esta meta não foi alcançada, pois o índice de analfabetismo continua elevado, sendo ainda o nordeste a região com maior índice de analfabetismo, 14,9%, conforme figura abaixo.

Figura 1: Demonstrativo da distribuição das taxas de analfabetismo por região brasileira



⁸²Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Justiça, Ministério do Trabalho e Emprego. Ministério da Saúde, Ministério da Pesca e Aquicultura, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Especial de Direitos Humanos, Secretaria Nacional da Juventude, da Secretaria Geral da Presidência da República, e com o Ministério do Desenvolvimento Agrário e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 52, de 11 de dezembro de 2013).

O Nordeste, por suas condições geográficas, sobretudo, no sertão nordestino, historicamente foi a região com menor acesso aos serviços públicos, incluindo a educação. Além disso, quanto menos desenvolvida economicamente a região do Brasil, maior é a proporção de analfabetos.

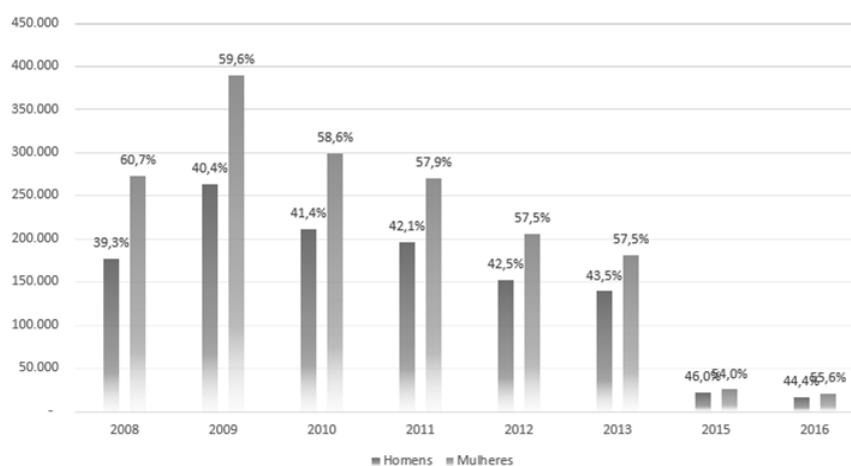
Os trabalhadores envelhecidos continuam sendo a parcela da população com maior índice de analfabetismo, tendo em vista que na idade escolar destes trabalhadores, o ensino não era universalizado e havia a entrada no mercado de trabalho com pouca ou nenhuma instrução, pois não era exigido grau de instrução elevado.

As mulheres possuem a maior instrução no universo de trabalhadores envelhecidos, sendo uma determinação das atribuições construídas socialmente para homens e mulheres. Estas eram responsáveis pelos cuidados com o marido, filhos, pais, etc., e, os homens, eram os provedores do lar. Além disso, as moças da classe média conseguiam acessar o ensino, apesar deste não ser um direito universal e obrigatório do Estado à época da idade escolar dos trabalhadores envelhecidos.

Salienta-se, ainda que, a partir da ampliação de matrículas no ensino médio e do acesso ao ensino universitário nos governos dos presidentes Lula e Dilma, em 2007, “verifica-se aumento significativo do nível de instrução da população, principalmente das mulheres, 39% da quais passam a ter mais de 9 (nove) anos de estudo, em comparação a 35% dos homens”. (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007, p.01). Esta realidade contribui para inserção da mulher no mercado de trabalho, apesar de ainda existir desigualdades em termos salariais.

No que tange a inserção no Programa Brasil Alfabetizado identificou-se que as mulheres possuem prevalência em relação aos homens, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 30 – Demonstrativo da distribuição das matrículas no PBA por sexo, de 2008 a 2016.



Fonte: SBA,2018 (Gráfico elaborado pela autora).

Conforme trabalhado na seção 1, está ocorrendo mundialmente a feminilização do envelhecimento e historicamente, por suas atribuições “de cuidado” com a família e afazeres domésticos, a mulher se faz mais presente do que o homem em espaços de serviços públicos, como por exemplo, escola, postos de saúde, etc. Esta trajetória e a feminilização da velhice podem explicar a inserção mais elevada de mulheres no PBA.

Verifica-se pelo gráfico abaixo que as matrículas no PBA possuem índices diferenciados por região, sendo que neste caso não se pode desconsiderar que o envelhecimento ocorre de forma desigual nas regiões brasileira, por isso, a discrepância dos índices por região brasileira - “[...] isso alerta para a importância da diferenciação de políticas públicas destinadas a este público implantando-as de acordo com a realidade de cada região, estado ou até mesmo municípios”. (MAFRA et al, 2013, p.04).

De acordo com Mafra *et al* (2013, p.03) “a maior parte dos idosos está concentrada nas regiões Sudeste (46,25%) e Nordeste (26,50%). E a menor porcentagem encontra-se nas regiões Centro-oeste (6,00%) e Norte (5,25%)”.

Pode-se explicar a realidade do envelhecimento destas duas regiões pelo fluxo migratório do campo para cidade, sobretudo nas décadas de 70 e 80, por ser a região sudeste um polo industrial, com uma melhor possibilidade de inserção no mercado de trabalho e acesso aos serviços públicos (educação, saúde, saneamento, etc.). Desta forma, houve o envelhecimento da população do campo com este fluxo migratório de jovens para cidade. (MAFRA et al,2013; GODOY et al,2010)

Por outro lado, devido ao incentivo ao agronegócio está ocorrendo um esvaziamento do campo, bem como, o endividamento da população rural, além da dificuldade de acesso aos direitos sociais descritos na Constituição Federal de 1988, como educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, etc., persistirem.

O meio rural nos dias atuais não apresenta atrativos para a permanência dos jovens no campo, seja pela falta de atividades que proporcionem uma renda atrativa; falta de entretenimentos; dificuldades para o acesso do ensino escolar; insatisfação com o rendimento obtido na agricultura; a penosidade e a imagem negativa do trabalho agrícola e falta de lazer, colaboram para que o meio rural não apresente atrativos para a permanência dos jovens e em consequência teremos o envelhecimento e a masculinização do meio rural. (GODOY et al, 2010,p.03).

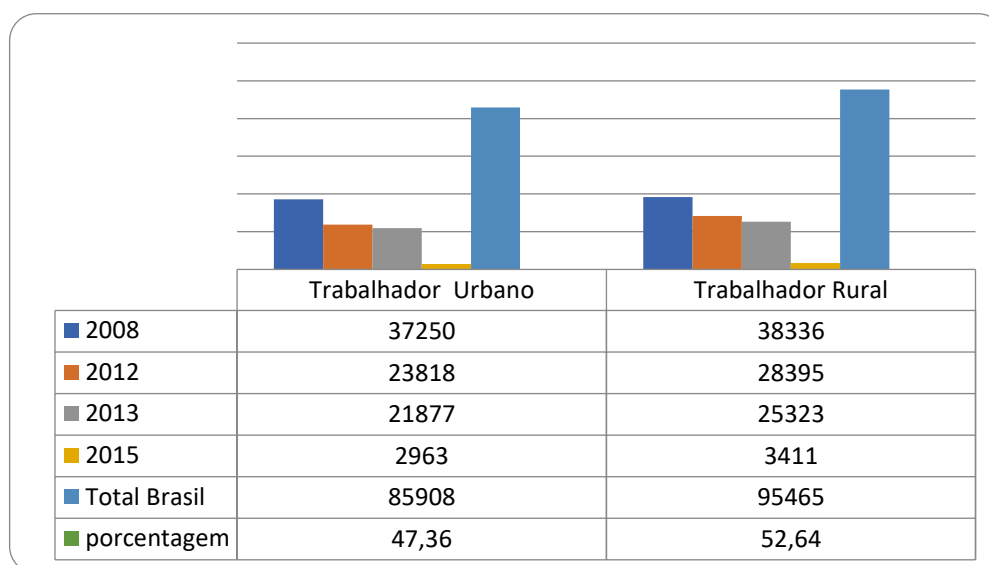
Com relação ao perfil dos trabalhadores envelhecidos alfabetizados do PBA, estes residem na zona rural. Na zona rural, conforme enfatizado anteriormente, há a dificuldade de acesso aos serviços públicos, incluindo a educação.

Além disso, de acordo com Oliveira (2017), tendo como base a síntese de indicadores sociais do IBGE, os níveis de pobreza no país estão concentrados nas Regiões Norte e Nordeste e a pobreza tem maior incidência nos domicílios do interior do país do que nas capitais, o que está alinhado com a realidade global, onde 80% da pobreza se concentram em áreas rurais. Além disso, os maiores índices de analfabetismo também se concentram nestas regiões.

Desta forma, segundo Guzzo e Euzébios Filho (2005, p.42)

[...] partindo da concepção de que a sociedade capitalista se estrutura a partir das relações de produção, orientadas pelo capital, a relação entre os indicadores educacionais e a desigualdade de renda deve ser prioridade em uma análise acerca da desigualdade social e os níveis educacionais da população.

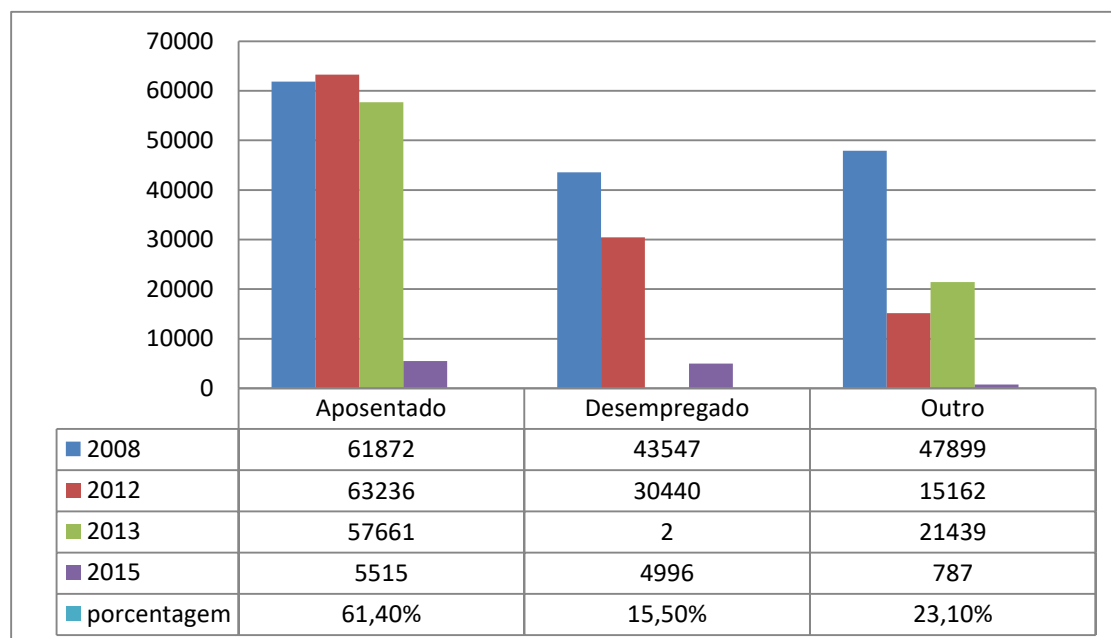
Gráfico 31 – Demonstrativo da distribuição dos alfabetizandos por local de moradia de 2008 a 2015



Fonte: Sistema Brasil Alfabetizado, 2018 (gráfico elaborado pela autora).

Outro dado do perfil dos trabalhadores envelhecidos, alfabetizandos do PBA, é que são majoritariamente aposentados, seguido dos que recebem o benefício de prestação continuada e/ou pensão (se configura na tabela como outro) e finalmente, dos desempregados, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 32 – Demonstrativo da distribuição dos alfabetizandos por relação previdenciária e/ou trabalhista de 2008 a 2015



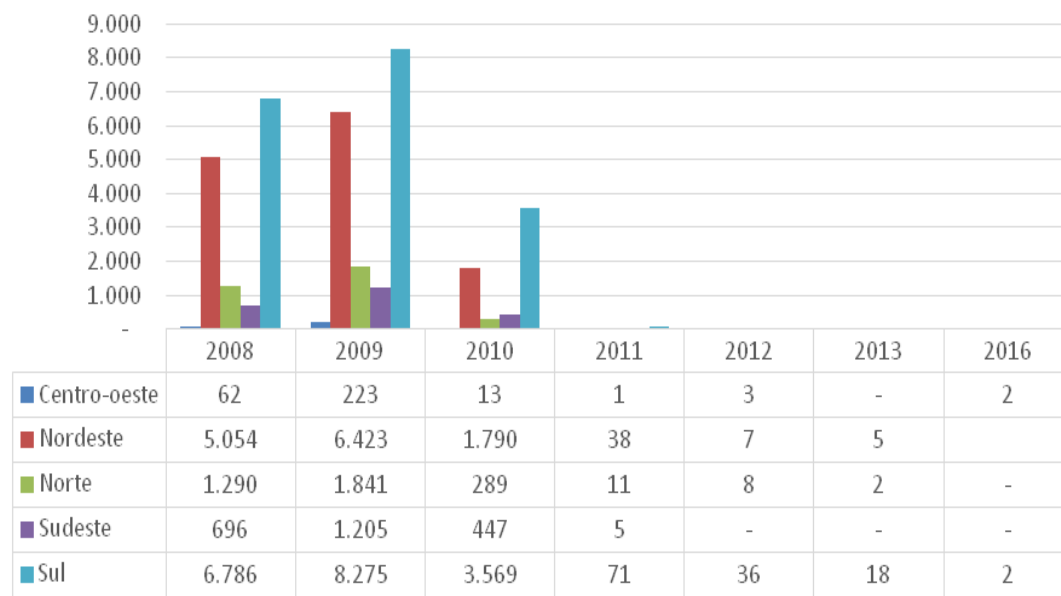
Fonte: Sistema Brasil Alfabetizado, 2018 (gráfico elaborado pela autora).

Apesar da SECADI não ter discriminado a idade dos trabalhadores envelhecidos, estamos trabalhando com a hipótese de que os desempregados são os trabalhadores envelhecidos com idade entre 60 e 64 anos, que não conseguiram ter acesso a aposentadoria por idade (60 para mulheres e 65 para os homens), quando contribuintes para previdência ou ao benefício de prestação continuada, pois só são elegíveis para acesso aos mesmos a partir de 65 anos

Em termos de conclusão do Programa, atingindo a meta da alfabetização estipulada pelo PBA em consonância com o PNE, identifica-se uma baixa resolutividade do mesmo, sobretudo, a partir do governo da presidente Dilma, pois foram pouquíssimos os idosos alfabetizados e inseridos na EJA.

Por exemplo, na região centro-oeste do Brasil entre os anos de 2012 a 2016, apenas cinco trabalhadores envelhecidos se alfabetizaram e foram inseridos na EJA.

Gráfico 33 - Demonstrativo da distribuição das matrículas por alfabetização e inserção na EJA, por região, de 2008 a 2016

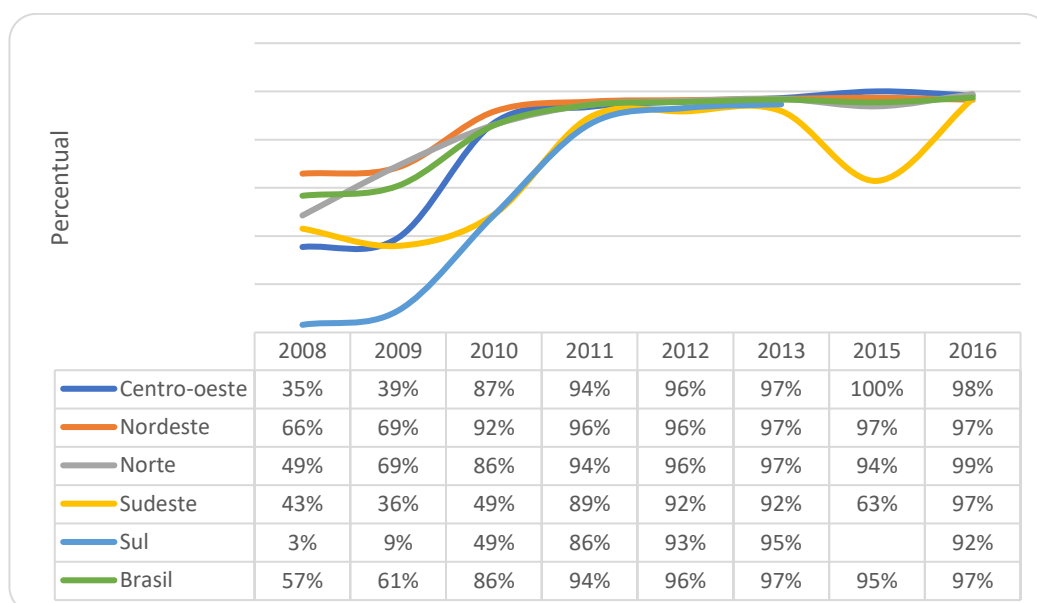


Fonte: Sistema Brasil Alfabetizado, 2018 (gráfico elaborado pela autora)

De acordo com Silveira (2013, p.69), em sua avaliação sobre o Programa Brasil Alfabetizado, este “contribui muito pouco com o aumento das matrículas e conseqüentemente no fortalecimento dos Sistemas de Educação dos entes federados”.

No que tange a evasão, os índices relacionados aos trabalhadores envelhecidos são alarmantes, que demonstra a necessidade de repensar o programa, pois não consegue atingir os objetivos propostos, utilizando recurso público, como pode ser visualizado no gráfico abaixo.

Gráfico 34 - Demonstrativo da distribuição da evasão no PBA de pessoas acima de 60 anos, por região de 2008 a 2016



Fonte: Sistema Brasil Alfabetizado, 2018 (gráfico elaborado pela autora).

Os dados disponibilizados pela SECADI para análise, a partir de 2008, demonstram que a evasão escolar dos trabalhadores envelhecidos se fez presente desde esta data até 2016, foco de análise desta tese.

Sendo assim, apesar da lógica da produtividade, eficiência e eficácia exigidas para administração pública, via difusão da perspectiva avaliatória desde a era FHC, os dados demonstram que os mesmos foram coletados, pois estão disponíveis no Sistema Brasil Alfabetizado, mas não foram sistematizados pelas equipes gestoras, inviabilizando um repensar do programa para atingir os objetivos propostos, demonstrando a falta de acompanhamento sistemático do mesmo. Esta postura inviabiliza o acesso efetivo dos trabalhadores envelhecidos ao direito à alfabetização.

Salienta-se que a evasão não é algo específico ao Programa Brasil Alfabetizado, se configurando como um desafio ao sistema educacional brasileiro. Sendo assim, há que apreendê-lo para além do aspecto individual, não como uma questão de “incapacidade” do discente em conseguir aprender, mas buscando a totalidade do fenômeno.

Sendo assim, tomando como base o pensamento de Licínio Lima (2006, p. 66), o qual ressalta a necessidade de se romper com a perspectiva neoliberal, onde

[...] o indivíduo é aquele que, em primeiro lugar, é responsável pela sua própria aprendizagem e por, naquele momento, gerir seu

processo de aprendizagem e encontrar estratégias mais interessantes para ele próprio, numa base individual, competitiva. Quer dizer que o cidadão dá lugar muito mais ao cliente e ao consumidor.

Buscando apreender a totalidade do fenômeno da evasão escolar do PBA, que inclui a concepção de educação vigente no programa, a direção política dada a esta educação, as condições de realização do processo de ensino e aprendizagem, o exercício docente, etc., é possível dizer que a concepção de educação vigente é a educação para o mercado de trabalho e que a realidade do analfabetismo no Brasil contraditoriamente, atende ao interesse capitalista, por ter uma força de trabalho na expectativa de inserção no mundo de trabalho, a partir do discurso da inclusão educacional, de uma política educacional para todos, ratificando uma face humanitária do Estado, pois, como foi trabalhada na outra seção, a educação se torna a “chave” para empregabilidade.

Outro aspecto é que mantém um exército industrial de reserva pressionando o valor da força de trabalho para baixo, além de contribuir para ratificar a divisão social do trabalho em manual e intelectual. Por outro lado, os que conseguem se alfabetizar, melhoram suas condições de vida, no sentido de não dependerem de terceiros para realizar suas tarefas instrumentais da vida diária⁸³, sendo a possibilidade de apreensão da vida em sociedade de outra forma, mais crítica e propositiva, rompendo com visões fatalísticas da história.

De acordo com Lorenzon (2017), perspectiva da qual coadunamos, a alfabetização deve ser entendida para além dos processos de aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas alicerçar-se num projeto ético e político emancipador, com objetivo de transformação social.

Acrescenta que os materiais didáticos e o currículo escolar precisam contemplar as singularidades da realidade dos estudantes, pois, muitas das vezes, são empecilhos para uma formação crítica, ao apresentarem uma mistificação da realidade. Sugere, também, que utilizem materiais que contemplem as lutas sociais e os movimentos sociais de modo a demonstrar que os mesmos são legítimos e necessários na ordem do capital.

Se se considerar alguns dos aspectos de organização do Programa, há indicativos que os mesmos precisam ser revistos. Abaixo se pontua a forma de organização utilizada e algumas propostas traçadas como possíveis respostas para as questões apresentadas, de modo a garantir uma educação de qualidade, por meio de condições

⁸³As atividades Instrumentais da vida diária são: pagar contas, ler um livro/jornal, acessar computador, etc.

adequadas de ensino e aprendizagem, bem como, do trabalho docente, rompendo com as lógicas presentes na educação brasileira de aligeiramento e precarização da política de educação.

- 1- Voluntários para alfabetizar – ao configurar um programa com voluntários, além de reproduzir a lógica de estímulo a uma postura mais humana dos sujeitos frente às vicissitudes do próximo, para uma ação humanizadora da sociedade, contribui também, para o não comprometimento do Estado com o processo formativo dos estudantes. Defende-se que alfabetização deva estar vinculada ao ensino fundamental e, no caso dos trabalhadores envelhecidos, à Educação de Jovens e Adultos. Além disso, há que ser realizada por professores, servidores públicos. É uma tentativa de garantia de concurso público, diminuindo a precarização das condições de trabalho e garantindo direitos trabalhistas;
- 2- Capacitação inicial dos alfabetizadores – o perfil dos educandos do Programa Brasil Alfabetizado é bem diversificado, além de estar ocorrendo a sua juvenilização. Sendo assim, a capacitação não pode se restringir ao conhecimento dos procedimentos do PBA, mas que se compreenda as particularidades da juventude e do envelhecimento. Além disso, faz-se necessário criar condições para o refletir diário sobre os aspectos pedagógicos do processo de ensino- e aprendizagem. Sugere-se ações de formação continuada que abarquem o debate sobre juventude, envelhecimento, análise da conjuntura econômica, política e social do Brasil e, em específico, da região onde realizará a alfabetização, rodas de conversas para a socialização de práticas educativas propositivas, etc. reconhecer e valorizar a cultura local, os interesses e as peculiaridades dos alfabetizandos, sendo esta uma estratégia importante na tentativa de elevar os índices de permanência do mesmos no programa;
- 3- Livro didático- escolha de livro didático que atenda aos interesses dos discentes e suas particularidades, como por exemplo, com tamanho de letra de modo que os trabalhadores possam ler e tenha um conteúdo crítico que os ajude a refletir sobre a sociedade em que vivem.

Além disso, é necessário que se trabalhe as experiências diárias dos alfabetizandos. Há que -se proceder a articulação dos Conselhos Estaduais e municipais dos direitos dos idosos, com conselhos estaduais e municipais de Educação com os educadores da EJA e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, para que possam indicar a referência bibliografia que atenda a

realidade regional do ensino. Sendo assim, caberá ao MEC a descentralização dos recursos para compra regional dos livros, após os trâmites legais para isto, como por exemplo, a licitação;

- 4- Parcerias com a sociedade civil organizada, igrejas, etc.- é necessário estabelecer esta relação com a comunidade local, sobretudo no sentido de refletir como se processa as relações sociais na mesma. Defende-se a importância da articulação entre as educações formal, não formal e informal. Entretanto, em tempos de perda de direitos e do repasse de atribuições para o terceiro setor, defende-se que o processo de alfabetização seja realizado em escolas formais e que os recursos públicos sejam destinados para sua melhoria, de modo a ter um espaço físico e materiais para o desenvolvimento do processo educativo para os diferentes sujeitos da EJA.

Neste item cabe uma ressalva, de que não existe uma única educação e que se deve entender a mesma a partir da sua contraditoriedade que “[...] se por um lado, é capaz de revolucionar e libertar, por outro, é mais um meio de conformação social utilizado pelas classes dominantes para com a classe trabalhadora” (ARAÚJO, 2017, p.02)

Sendo assim, é possível, a partir de uma direção ética e política, desenvolver uma educação crítica para emancipação dentro da ordem do capital, sendo “um meio importante para a concretização de uma revolução capaz de romper com a lógica capitalista e alcançar a liberdade social”. (ARAÚJO, 2017, p.11)

Defende-se aqui, que a educação formal é importante neste processo, mas defende-se também, tal como Marx propõe que a educação política deve ser realizada em outros espaços, para além da escola, como por exemplo, os partidos.

Iasi (2013, p.80) acrescenta que os trabalhadores precisam “construir nossos próprios espaços formativos, pois certos temas e formas educativas exigem espaços próprios e independentes”.

- 5- Que as verbas destinadas ao pagamento das bolsas dos alfabetizadores voluntários sejam incorporadas aos salários dos docentes, evitando a precarização do processo de trabalho dos mesmos, servindo como valorização da força de trabalho docente; educação é desenvolvida por profissionais qualificados do magistério. Não é uma defesa pura e simples corporativa, mas uma necessidade de valorização profissional frente às perdas de direitos trabalhistas.

- 6- Que a coordenação da ação de alfabetização seja de responsabilidade de um pedagogo por Secretaria Municipal, profissional este capacitado para orientar e trabalhar coletivamente com os educadores, na tentativa de garantia de uma formação de qualidade – lógica contrária ao voluntariado.
- 7- Que pesquisas sejam realizadas pelos municípios que possibilitem aos alfabetizadores que a apreendam a realidade de vida dos seus educandos, como Gadotti (2005, p.32) ressalta:

[...] é preciso partir do conhecimento das condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim sua cultura. Conhecendo-as na convivência entre eles e não apenas “teoricamente”. Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal. O sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio. Um programa de alfabetização de pessoas jovens e adultas, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de jovens e adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador. O analfabetismo não é doença ou “erva daninha”, como se costuma dizer. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política.

- 8- Que o objetivo final da alfabetização não seja apenas o letramento, a decodificação das letras, mas o entendimento da educação como uma possibilidade de reflexão crítica sobre a realidade - uma estratégia de emancipação política, rompendo com a lógica de doação do Estado.
- 9- Que o norte da política de educação possua caráter universal de direitos de todos.
- 10- Inserção de dados no Sistema Brasil Alfabetizado – não basta a geração de uma série de dados, sem que os mesmos sejam sistematizados.

Neste sentido, a preocupação com a sistematização se inicia com a própria delimitação dos referenciais que orientarão a eleição dos aportes teóricos, da condução metodológica, da definição das estratégias de ação, do reconhecimento do objeto da intervenção profissional, assim como de seus objetivos e da avaliação dos resultados alcançados. (ALMEIDA, 1997, p.05).

Sendo assim, faz-se necessário, na equipe do PBA, a presença de profissionais responsáveis pelo processo que envolve a produção, organização e análise dos dados, possibilitando um pensar do mesmo, utilizando novas estratégias para atingir os objetivos propostos.

Pelo apresentado na análise dos dados do PBA, pode-se dizer que a inclusão educacional dos trabalhadores envelhecidos é um mito, pois apesar do acesso de alguns destes, a permanência e a continuidade nos estudos não é uma realidade para este segmento.

Identificou-se um alto investimento de recursos federais para resultados ínfimos. Sendo assim, faz-se necessário pensar respostas mais qualificadas para a realidade do analfabetismo no Brasil, sobretudo, para os trabalhadores envelhecidos.

SEÇÃO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (MARX, 1998, p.69).

A tese defendida no presente trabalho é que, majoritariamente, os trabalhadores envelhecidos continuam sem acesso à Educação e que vem sendo forjado o mito da inclusão educacional a partir de ações propagadas pelo Ministério da Educação, em específico pela SECADI via Programa Brasil Alfabetizado, não atendendo adequadamente, em suas necessidades educacionais, a esse público: os trabalhadores envelhecidos.

O envelhecimento é estudado, prioritariamente, no Brasil, por meio de dados demográficos e epidemiológicos e por enfoques que o compartimentaliza a partir de situações da vida cotidiana, como lazer, qualidade de vida, etc., desvinculadas de análises totalizantes da vida social.

Buscamos trabalhar, nesta tese, o envelhecimento sob o prisma da questão social e apreendê-lo a partir do entendimento de que não há um único envelhecimento e que, grande parte da população envelhecida, possui condições materiais e subjetivas de existência precárias.

Trabalhamos o envelhecimento a partir da reflexão sobre as desigualdades sociais produzidas e reproduzidas pela e na sociedade capitalista, sob a perspectiva de classe e o entendendo como uma expressão da questão social.

A questão social, segundo Yamamoto (1998), é apreendida como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista que tem seu fundamento a produção social cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade.

Em uma sociedade de classes, os bens socialmente produzidos não são acessados por todos, sendo assim, o acesso à educação ocorre de forma diferenciada dependendo da classe.

Durante a realização desta tese buscamos refletir sobre a política de educação inclusiva como estratégia de enfrentamento a questão social e “funcional” a direção neoliberal presente nos governos dos presidentes Lula e Dilma.

A educação pode ter uma perspectiva de manutenção da ordem socialmente estabelecida ou um caráter emancipatório. Ressaltamos que em uma sociedade

cindida em classes, a direção dada a mesma representa os interesses da classe dominante.

Trabalhamos que na ordem do capital, que visa não apenas a obtenção do valor de uso, mas também o valor de troca e a extração da mais valia, o trabalhador envelhecido, pela perda das capacidades físicas e psíquicas não produz mais valia, perdendo seu valor para sociedade de classes, por isso, não há uma preocupação exacerbada com a educação do trabalhador envelhecido. Este se torna importante para o capital para reprodução da força de trabalho, para ocupação de postos precários, para ampliar o mercado consumidor, por meio de produtos específicos para esta população e para ampliar o exército industrial de reserva, pressionando para baixo os valores aferidos pelos trabalhadores.

Identificou-se que não há uma política de educação inclusiva voltada para o envelhecimento. Este se insere na Educação de Jovens e Adultos e abarcado em programas de combate e erradicação do analfabetismo, sobretudo, para atender as metas postas pelos organismos multilaterais e garantir uma melhor posição no ranqueamento do índice de desenvolvimento econômico e social do país, que tem como indicador a educação.

A educação é voltada para o trabalhador produtivo que precisa atender as alterações do mundo de trabalho, que perpassa pela flexibilização das relações de trabalho, polivalência, etc.

Desta forma, a educação nos governos dos presidentes Lula e Dilma passa a ser entendida como forma de acesso ao emprego, por isso, a ênfase dada aos ensinoss profissionalizante e universitário. Além disso, essa lógica trabalha a culpabilização dos sujeitos por não acesso ao emprego - retira o foco real da produção das desigualdades sociais, que é intrínseca ao capitalismo.

Identificamos que nos governos dos presidentes Lula e Dilma ocorreu a ampliação do acesso aos ensinoss tecnológico e universitário, a educação de jovens e adultos passa a ser considerada para recebimento de verba do Fundef e a educação básica atingiu quase 100% de crianças em idade escolar matriculadas.

Identificamos também uma forte influência dos ditames dos organismos internacionais na direção política da educação no Brasil.

O Brasil assinou vários marcos legais e implementou, a partir das orientações dos organismos multilaterais, a reforma educacional brasileira, que passa pela privatização, terceirização dos serviços, políticas compensatórias, etc. Não podemos deixar de ressaltar, que dentre as orientações estava a iniciativa privada e às organizações não-governamentais desenvolvidos no Brasil, por meio de programas

como FIES na educação superior e cessão da gestão e de material didático na educação básica.

No que tange ao Programa Brasil Alfabetizado, este prioritariamente, foi realizado em espaços públicos, chegando a mais de 50% em relação às entidades parceiras durante os governos dos presidentes Lula e Dilma se diferenciando da direção dada ao PAS, no governo FHC. Mas podemos dizer que a oferta do PBA foi realizada em espaços mistos formais e não-formais de Educação, pois foi realizado nas escolas e por meio de parcerias com organizações não governamentais, igrejas, espaços comunitários, etc.

Apesar do discurso da inclusão educacional do PBA, propício a lógica vigente de difundir um Estado comprometido com todos os cidadãos, apreendemos que as ações não atingiram os objetivos estabelecidos em termos de acesso, permanência e continuidade nos estudos, bem como, na qualidade do ensino desejada. As condições do processo de ensino e aprendizagem reforçam a lógica de uma política residual para a classe trabalhadora realizada por voluntários, em espaços adaptados para o ensino e com bolsas com valores ínfimos.

Os altos índices de evasão e não alfabetização dos trabalhadores envelhecidos no PBA expressam o mito da inclusão educacional. Entretanto, este mito da inclusão educacional é propagado ideologicamente no sentido de imantar a imagem do Estado, a partir de um discurso de garantia da educação para todos, respeitando a “diversidade” presente na sociedade brasileira.

Ainda merece destaque o fato de que existem várias lacunas nas pesquisas educacionais na área, se tornado um desafio para os pesquisadores, estudos sobre o envelhecimento e a educação.

Outro ponto apreendido e que requer um cuidado maior da gestão pública é o uso dos recursos, pois houve um investimento alto com uma baixa resolutividade do Programa. Além disso, identificou-se a existência de uma coleta sistematizada de dados primários pelo Sistema Brasil Alfabetizado, mas não houve sua sistematização, ocasionando dificuldades para os seus gestores compreenderem estes fatores. Estes dados serviriam de base para uma reorganização do Programa, de modo a qualificar suas ações.

Além disso, há querer romper com os estereótipos de que a educação é para crianças e jovens e passar a entendê-la como bem produzido socialmente pelos trabalhadores e que precisa ser socializado para todos. Ainda entender que, a educação, ou seja, o conhecimento crítico sobre a realidade é uma ferramenta imprescindível para que os trabalhadores envelhecidos se entendam enquanto sujeitos da sua história.

Desta forma, corroboramos com o pensamento de Costa et al (2015) de que “[...] a alfabetização de jovens e adultos não se trata apenas de aprender a codificar e decodificar palavras” (COSTA et al, 2015, p.11). É a possibilidade de uma leitura crítica da realidade, de rompimento com os valores individualistas e consumistas difundidos ideologicamente pelo modo de produção capitalista.

Neste momento de encerramento desta pesquisa, acreditamos que apesar das dificuldades em acessar os dados sobre o envelhecimento nos órgãos vinculados ao Ministério da Educação, inclusive junto à própria SECADI, os dados fornecidos foram suficientes para realizar a reflexão sobre a realidade educacional dos trabalhadores envelhecidos, bem como, apreender sua inserção, permanência e evasão no PBA. Sendo assim, acreditamos que alcançamos o objetivo proposto que foi compreender a inserção do trabalhador envelhecido na política educacional de enfrentamento ao analfabetismo por meio das ações e resultados do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), no período de 2003 a 2016 implementado pela SECAD/SECADI.

Entretanto, não foi possível acessar os dados do PBA do período de 2003 a 2007, pois a SECADI não os tinha armazenados, além disso, dados sobre especificação da idade, renda, etc., também seriam importantes para traçar um perfil mais adequado dos trabalhadores envelhecidos.

Seria de suma importância realizar pesquisa com os alfabetizadores e alfabetizados do PBA, ou seja, dar voz aos sujeitos que estão no processo de alfabetização, pois a partir da experiência dos mesmos poderia se traçar respostas mais eficientes para o programa.

A falta de dados sobre o envelhecimento nos órgãos do Ministério da Educação demonstra a não prioridade dos governantes em conhecer e responder às demandas desta população em crescimento no Brasil e Mundialmente. Esta realidade dificulta as pesquisas e respostas mais qualificadas às demandas. Sendo assim, faz-se necessário incluir nos dados a serem sistematizados pelo Ministério da Educação o recorte de idade.

Esperamos que a pesquisa, ora realizada, sirva de fomento para novas pesquisas na área do envelhecimento e a educação, contribuindo para suprir a lacuna bibliográfica e ampliando os horizontes de análise sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema Nacional de Educação Básica: Nó da Avaliação? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 253-274, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12932.pdf>> Acesso em: 30 set. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000013>

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, São Carlos-SP, n. 2, p. 85-97, jun./dez. 2011. Disponível: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/20article/download/38/20>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

ADRIÃO, Tereza; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 mar. 2018.

ADRIÃO, Tereza; PINHEIRO, Denise. A presença do setor privado na gestão da Educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p.55-66, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17363>> Acesso em: 12 jun. 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>>. Acesso em: 12 jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>

AGUIAR, Gustavo Ricciardi Fábregas de. A Educação nos governos FHC e LULA: transformação ou continuísmo? In: JORNADA DO HISTEDBR, 10., 2011, Vitória da Conquista - BA. **X Jornada do HISTEDBR - História da Educação: Intelectuais, Memória e Política**. Vitória da Conquista-BA: UESB, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/files/cVAM3dYk.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v24n57/0104-4478-rsocp-24-57-0113.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2018. <https://doi.org/10.1590/1678-987316245708>

AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres Gonçalves. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 36-44, jan./jun. 2017, Disponível em: <periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460/1852>. Acesso em: 15 dez. 2018.

ALCÂNTARA, Alexandre de Oliveira; CAMARANO, Ana Amélia; GIACOMIN, Karla Cristina. **Política Nacional do Idoso**: velhas e novas questões. Rio de Janeiro: Ipea, 2016. 615 p.

ALCÂNTARA, Alexandre de Oliveira. Da Política Nacional do Idoso ao Estatuto do Idoso: a difícil construção de um sistema de garantias de direitos da pessoa idosa. In: **Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: Ipea, 2016. cap. 14, p. 359-378.

ALMADA, Pablo Emanuel Romero. O Problema das Classes medias e as perspectivas a partir do marxismo. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 39., 2015, Caxambu. **Anais do 39 Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu: ANPOCS, 2015. Disponível em: <www.anpocs.com/index.php/papers-39-encontro/qt/qt03/9457-o-problema-das-classes-medias-e-as-perspectivas-a-partir-do-marxismo/file>. Acesso em: 15 nov. 2018.

ALENCAR, Maria do Socorro Silva; CARVALHO, Cecília Maria Resende Gonçalves de. O Envelhecimento pela Ótica Conceitual, Sociodemográfica e Político-educacional: ênfase na experiência piauiense. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu-SP, v. 13, n. 29, p. 435-444, abr./jun. 2009. Disponível em: <<https://scielosp.org/pdf/icse/2009.v13n29/435-444/PT>>. Acesso em: 10 jan 2018. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832009000200015>

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Retomando a Temática da “Sistematização da Prática” em Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete Simões da ; BRAVO, Maria Inês Souza; TEIXEIRA, Marlene; UCHÔA,, Robert; GIFFONI,, Regina Maria.. **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. 1-10p

ALMEIDA, Mônica Piccolo. **Reformas Neoliberais no Brasil: as privatizações nos governos Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso**. 2010. 427f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

ALMEIDA, Welita Gomes de. A política nacional de educação inclusiva: um estudo de escolas da rede municipal de Gurinhém/PB. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 673-680, 2010. Disponível em: <www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/9676/5264>. Acesso em: 15 dez. 2018.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>

ALVARENGA, Maria Carmen Vilas-Boas Hacker. **Os 147% em questão: o movimento dos aposentados no Rio de Janeiro na década de 1990**. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

ALVES, Giovanni. **O Novo (e precário) Mundo do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000. 182 p.

_____. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011. 168 p.

_____. **Terceirização e neodesenvolvimentismo no Brasil**. Publicado em 11 ago. 2014. Disponível

em:<<https://blogdaboitempo.com.br/2014/08/11/terceirizacao-e-neodesenvolvimentismo-no-brasil/>>. Acesso em: 08 out. 2018.

ALVES, José Eustáquio Diniz; CAVENAGHI, Suzana. Déficit Habitacional, Famílias Conviventes e Condições de Moradia. In: **Demografia dos Negócios**. v. 3. Editora Campinas: ABEP, 2006. p. 257-286.

ALVES, José Eustáquio Diniz. O Fim do Bônus Demográfico e o Processo de Envelhecimento no Brasil. **Revista Portal de Divulgação**, Ano V, n. 45, p 1-12, jun/jul/ago. 2015. Disponível em: <www.portaldoenvelhecimento.com/revista-nova>. Acesso em: 29 dez. 2017.

ALVES, Suelen Bezerra. O Envelhecimento do Trabalhador no Brasil: reflexões sobre o direito à proteção social no capitalismo periférico. **Revista Culturas Jurídicas**, Niterói, v. 2, n. 4, p. 132-145, 2015.a Disponível em: <www.culturasjuridicas.uff.br/index.php/rcj/issue/view/4>. Acesso em: 10 fev. 2018.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANTUNES, JAIR. Marx e a História como luta de classes. **Eleutheria**, Campo Grande, MS, v. 2, n. 3, p. 63-75, dez. 2017-mai. 2018. Disponível em: <seer.ufms.br/index.php/reveleu/article/download/5497/4111>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Editora Cortez, 1995. 288 p.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999. 261 p.

ARAÚJO, Luiz. **A educação básica no governo Lula**: um primeiro balanço. São Paulo: Ação Educativa, 2006. 40 p.

ARCARY, Valerio. Por quê as cotas são uma proposta mais igualitarista que a equidade meritocrática. In: BOITO JR, Armando.; GALVÃO Andrea.; TOLEDO, Caio. Navarro. (Org.). **Crítica marxista**. Campinas: Revan, 2007. p.102-117.

AREOSA, Sílvia Virginia Coutinho; VIEBRANTZ, Iva Selmira. Panorama das instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul. In:AREOSA, Sílvia Virginia Coutinho (org.). **Envelhecimento e Universidade: um estudo do Fórum Gaúcho das IES do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2015. p. 221-246.

AREOSA, Sílvia Virginia Coutinho. **Envelhecimento e Universidade: um estudo do Fórum Gaúcho das IES do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2015. 246 p.

AREOSA, Sílvia Virginia Coutinho; VIEBRANTZ, Iva Selmira; ROHDE, Juliana. Universidades e a inclusão da população idosa: estudo das IES do RS.In:SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 7., 2015, Santa Cruz do Sul. **Anais do VII Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional**. Globalização em Tempos de Regionalização – Repercussões no Território Santa Cruz

do Sul. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2015. Disponível em: <[/online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/viewFile/13403/2569](http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/viewFile/13403/2569)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

ARRETCHE, Marta. **Estado federativo e políticas sociais**: determinantes da descentralização. Rio de Janeiro: Revan, 2000. 302 p.

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais, Igualdade e Diferenças. **RBPAE**, Goiânia, v. 27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113, p.1381-1416, out.-dez.2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

ASSIS, Rivânia Lúcia Moura de. Seguridade Social no Brasil: uma (des)construção inacabada. In: COLÓQUIO MARX E O MARXISMO, 2011, Niterói. **Anais do Colóquio Marx e o Marxismo 2011**: teoria e prática. Niterói: UFRJ, 2011. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2011/TrabalhosPDF/AMC444F.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016. 141 p.

BARRADAS, Liana França Dourado. **Marx e a divisão do trabalho no capitalismo**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014. 164 p.

BARRETO, Ângela Rabelo; CODES, Ana Luiza; DUARTE, Bruno. **Alcançar os excluídos da educação básica**: crianças e jovens fora da escola no Brasil. Brasília: UNESCO, 2012. 38 p.

BARROCO, Maria Lúcia. Reflexões sobre liberdade e (in)tolerância. **Revista Serviço Social e Sociedade (on line)**, São Paulo, n. 119, p. 468-481, jul./set. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282014000300004>

_____. Ética, Direitos Humanos e Diversidade. In **Cadernos Especiais** n. 37, edição, 1-12P, 28 de agosto a 25 de setembro de 2006. Disponível em www.assistentesocial.com.br. Acesso em 1 jan 2019.

BARROS, Myriam Lins de. **Velhice ou terceira idade?**: estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. 236 p.

BATISTA, Marina Picazzio Perez; et al. Políticas Públicas para a população. **Revista Terapia Ocupacional**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 200-207, set./dez. 2011. Disponível em: <www.periodicos.usp.br/rto/article/download/46383/50140>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. 313 p.

BERINGH, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. 304 p.

BERINGH, Elaine Rossetti. Crise do capital, fundo público e valor. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; MIOTO,

Regina Célia Tamaso (Orgs.). **Capitalismo em crise: política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010..

BERINGH, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: Fundamentos e História**. São Paulo: Cortez, 2006. 216 p.

BENEDITO, Jonorete de Carvalho. **Trabalhadores velhos: uma expressão da questão social no século XXI**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

BERNARDO, Maria de Jesus. A Velhice da Classe Trabalhadora e a naturalização dos cuidados familiares. In: TEIXEIRA, Solange Maria **Envelhecimento na Sociabilidade do Capital**. Campinas: Papel Social, 2017. p. 43-63.

BERTOLLO, Kathiúça. Pronatec: entre o fetiche da educação técnica e a superexploração da força de trabalho. In: ENCONTRO INTERNACIONAL E ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 4/11., 2016, Vitória. **Anais do 4º Encontro Internacional e 11º Encontro Nacional de Política Social**. Mobilidade do capital e barreiras às migrações: desafios à Política Social. Vitória: UFES, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/EINPS/issue/view/660/>> Acesso em: 28 mar. 2017.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; MACHADO, Márcia Alves Carvalho. Programas de alfabetização para jovens e adultos: PAS e PBA, concepções e gestão. **Revista @ambienteeducação**, Taubaté, v. 10, n. 2, p. 236-250, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/44>>. Acesso em: 25 dez. 2018. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v10n22017p236a250>

BEZERRA, Fernanda Carvalho; ALMEIDA, Maria Irismar de; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria. Estudos sobre Envelhecimento no Brasil: Revisão Bibliográfica. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p.155-167, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1809-98232012000100017>

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 101-122, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000100006>

BEZERRA, Giovani Ferreira. Tensões e contradições na política nacional de inclusão escolar: sobre a SECADI. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. **Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina: UEL, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-001.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas. **Marx e o Marxismo**, Niterói, v.4, n. 6, p. 59-77, jan./jun. 2016.

BIZERRA, Fernanda de Araújo; GOIS, Juliana Carla da Silva; PINHEIRO, Manuella Aragão. O trabalho improdutivo e suas configurações. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 37, p. 61-87, 1º semestre de 2016. <https://doi.org/10.12957/rep.2016.25391>

BOITO JUNIOR, Armando. As Bases Políticas do Neodesenvolvimentismo. **Fórum Econômico da FGV**, 2012, São Paulo. Disponível em:<bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/16866>. Acesso em: 15 mar. de 2017.

_____. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Revista Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, n. 17, p.10-36, 2003.

BOITO Junior, Armando; BERRINGER, Tatiana. BRASIL: Classes Sociais, Neodesenvolvimentismo e Política Externa nos Governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 31-38, 2013. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/238/23828659004.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782013000300004>

BORGES, Maria Celia; PEREIRA, Helena de Ornelas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de Educação**, Araquara-SP, v. 3, n. 59, p.1-11, jul. 2012.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS/ABEPSS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BOSCHETTI, Ivanete; SALVADOR, Evilásio. O financiamento da Seguridade Social no Brasil no período de 1999-2004: Quem paga a conta? In: MOTTA, Ana Elisabete (org); BRAVO, Maria Inês(org); UCHÔA, Roberta (org.). **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-72.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 230 p.

BONETI, Lindomar Wessler. Exclusão e Inclusão Social: teoria e método. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí-RS, v. 21, n. 75, p. 187-206, mai. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1117/873>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Análise crítica dos fundamentos teóricos da educação inclusiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, 2006. Disponível em:<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=595&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2012. 705 p. Disponível em: <sociologia.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO_DO_PENSAMENTO_MARXISTA_TOM_BOTTOMORE.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BOTUR, Geralda Catarina Bressianini; MANZOLI, Luci Pastor. Resgate Histórico da Educação Especial em Instituições Filantrópicas e Rede Pública na Cidade de Ribeirão Preto-SP. Comunicação Científica: A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, São Paulo. **IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. São Paulo: UNESP, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) - Apresentação.** Disponível em: <www.ministeriodaeducacao.org.br>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL, online. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado:** Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL, online. **Elegibilidade do PBA.** Disponível em: <www.ministeriodaeducacao.org.br>. Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portarias de 1º de junho de 2016**, nº 477 até a 489. Exoneração dos cargos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão. Diário Oficial da União, seção 2, n. 104, 02 de junho de 2016.

_____. **Decreto nº 8114, de 30 de setembro de 2013.** Estabelece o Compromisso Nacional para o Envelhecimento Ativo. Brasília, 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação, nº. 125). 86 p.

_____. **Decreto 6094, de 24 de abril de 2007**, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União. Brasília: 24 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, MEC, 2016. 379 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Nova LDB (Lei nº . 9.394). Rio de Janeiro: Ed Qualitymark/dunya, 1998. 63 p.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1395, de 10 de dez. 1999.** Aprova a Política Nacional do Idoso. Disponível em: <http://www.cremesp.org.br/library/modulos/legislacao/versao_impressao.>. Acesso em: 15 mai. 2010.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. 529 p.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.213, de 20 de Janeiro de 2010.** Institui o Fundo Nacional do Idoso. Brasília, Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 19, DE 27 DE JUNHO DE 2012.** Estabelece critérios para a utilização dos recursos do Fundo Nacional do Idoso e para o seu funcionamento. Brasília, Secretaria de Direitos Humanos, DOU, seção 1 – p. 3, 10 jun. 2013.

_____. Lei Federal nº 10.741, de 01/10/2003. **Estatuto do Idoso.** Regulamentado pelo decreto nº 5.130 de 07 de julho de 2004. Brasília, Ministério da

Saúde, 2013. 70p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.112p.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, Distrito Federal, 2007. 74p.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. SECADI. DPAAEJA – Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. 2012. Disponível em <<http://slideplayer.com.br/slide/1854767/>>. Acesso em: 20 ago. de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação Documento Orientador – ADESÃO - VERSÃO I**, Brasília, Ministério da Educação, outubro de 2016. 54p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. SECADI. Novembro de 2014. Disponível em: <slideplayer.com.br/slide/10253900/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Ministério da Educação: Brasília, 2010. 165p.

_____. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Ministério da Educação: Brasília, 2014. 114 p.

_____. Diversidades e Trabalho. **Coleção Cadernos de EJA**. Brasília, <Ministério da Educação, 2006. 64 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/SECAD/arquivos/pdf/02_cp_pr.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. **Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Ministério da Saúde: Brasília, 1990. 91p.

_____. **Lei nº 8.842, de janeiro de 1994**. Versa sobre a Política Nacional do Idoso. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome: Brasília, 1994. 102 p.

_____. **Medida Provisória 746 de 22 DE SETEMBRO DE 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Publicado no DOU de 23.9.2016 - Edição Extra. Brasília, 2016 .6p.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015**. Brasília, 14 de junho de 2014. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio06062014/file>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Ministério do Turismo. **Turismo depois do 60**. Publicado: Sexta, 30 de Setembro de 2016, 12h41. Disponível em: <<http://www.turismo.gov.br/ultimas->

[noticias/7137-turismo-depois-dos-60.html](#)>. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Prestação de contas ordinárias anual. **Relatório de gestão do exercício de 2010**. Brasília, DF: FNDE, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cultura e Trabalho. **Coleção Cadernos da EJA**. Brasília, 2006.64p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diversidades e Trabalho.. **Coleção Cadernos da EJA**. Brasília, 2006.64p.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução CD/FNDE nº 10, de 20 de março de 2001**. Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros aos governos dos Estados e dos municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Diário Oficial da União, Brasília, 23 mar. 2001, Seção I, p. 101-109. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/itemlist/category/82-resolu%C3%A7%C3%B5es?start=910>>. Acesso em: 29 out. 2018.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005**. Estabelece os critérios e as normas de transferência de recursos financeiros ao Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. 2005. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/itemlist/category/82-resolu%C3%A7%C3%B5es?start=910>>. Acesso em: 29 out. 2018.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 45 de 18 de setembro de 2007**. Revoga as Resoluções CD/FNDE nº 12, 13, 32 e 33 de 2007, estabelece critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado no exercício Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009. 38 de 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/itemlist/category/82-resolu%C3%A7%C3%B5es?start=910>>. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução CD/FNDE nº 12, de 03 de abril de 2009**. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros para o exercício de 2009 aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios e para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, 2009.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 52, de 11 de dezembro de 2013**. Estabelece AÇÕES INTERSETORIAIS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO. Brasília, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5109**, de 17 de junho de 2004. Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional dos Direitos do Idoso - CNDI, e dá outras providências, Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011**, Decreto de criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Brasília, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar. 1996-2007**. BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Todos juntos para democratizar a educação. Brasília, 2004.

_____. **Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação**. Brasília, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 18, Série Avaliação, n. 1. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/itemlist/category/82-resolu%C3%A7%C3%B5es?start=910>>. Acesso em: 29 out. 2018.

_____. **Declaração de Salamanca.**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Brasília:. Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, 1994. 17 p.

BRASÍLIA, **A importância do Bolsa Família nos municípios brasileiros – segundo estudo**. Núcleo de Pesquisa em Políticas para o Desenvolvimento Humano do Programa de Estudos Pós-graduados em Economia Política da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Brasília, dezembro de 2006 .Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/PainelPEI/Publicacoes/A%20import%C3%A2ncia%20do%20Bolsa%20Fam%C3%ADlia%20nos%20munic%C3%ADpios%20brasileiros%20%20segundo%20estudo_2006.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019. 1-10 p.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O Governo Dilma frente ao “tripé macroeconômico” e à Direita Liberal e Dependente. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 95, p. 5-14, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n95/01.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002013000100001>

_____. A crise Financeira de 2008. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 29, n. 1 (113), p. 133-149, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v29n1/08.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-31572009000100008>

_____. **A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

BRÊTAS, Ana Cristina Passarella e OLIVEIRA, Eleonora Menicucci de. Interseções entre as Áreas de Conhecimento da Gerontologia, da Saúde e do Trabalho: questões para reflexão. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, n. 8, p. 59-82, 1999. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12901999000200004>>. Acesso em: 10 mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-12901999000200004>

BRITO, Maria da Conceição Coelho; FREITAS, Cibelly Aliny Siqueira Lima; MESQUITA, Karina Oliveira de; Lima, Gleiciane Kélen. Envelhecimento Populacional e os Desafios para a Saúde Pública: análise da produção científica. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, n. 16, p.161-178, 2013.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Mulheres Brasileiras, Educação e trabalho. **Série Histórica**, Fundação Carlos Chagas, 2007. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/bdmulheres/apresentacao.php?area=apresentacao>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CALONITO Junior, Flávio. Acesso, permanência e condições de ensino: assimetrias e simetrias entre Santa Catarina e Paraná. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais do X ANPED SUL**, Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1209-0.pdf>. Acesso em: 09 out. 2018.

CAMARANO, Ana Amélia. **O Idoso Brasileiro no Mercado de Trabalho**. Texto para Discussão n. 830. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. 27 p.

_____. **Envelhecimento da População Brasileira: Uma Contribuição Demográfica**. Rio de Janeiro: IPEA, jan. 2002. 31p. Texto para discussão n. 858.

CAMARANO, Amélia, KANSO, Solange e FERNANDES, Daniele. Brasil Envelhece antes e pós-PNI. In: **Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: Ipea, 2016. p. 63-103.

CAMPELLO, Tereza. **Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás**. Brasília, DF: Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais, Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2017. 78 p.

CAMPOS, Diego Lopes de; MARTINO, Vânia de Fátima. As políticas públicas em educação e o desenvolvimento socioeconômico brasileiro: uma análise histórica dos (19)80 até os dias de hoje. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 1., 2014, Franca. **Anais do I Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social**. Franca: UNESP, 2014.

CANCELA, Diana Manuela Gomes. O processo de envelhecimento. **Psicologia**, Porto, Portugal, p.1-15, 2008. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0097.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 120, p. 715-726, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>

CONZATTI, Fernanda de Brito Kulmann. **Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de educação de jovens e adultos'** 18/12/2015 140 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca central da PUC RS

CARCANHOLO, Marcelo Dias. A importância da categoria valor de uso na teoria de Marx. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 9, n. 2 (14), p. 17-43, 1998. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/viewFile/11757/8478>. Acesso em: 21 set. 2018.

CARDOSO, Franci Gomes; ABREU Marina Maciel. Serviço Social como uma expressão da práxis na crise contemporânea do capitalismo: fundamentos e tendências no Brasil. **R. Pol. Públ.**, São Luís, Número Especial, p. 313-321, jul. 2014.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3211/321131273031/>>. Acesso em: 19 out. 2018. <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v18nEp313-321>

CARLEIAL, Liliana Maria da Frota. Política Econômica, Mercado de Trabalho e Democracia: o segundo governo Dilma Rousseff. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 29, n. 85, set./dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142015008500014>

CAROLINO, Jacqueline Alves; SOARES, Maria de Lourdes; CÂNDIDO, Gesinaldo Ataíde. Envelhecimento e cidadania: possibilidades de convivência no mundo contemporâneo. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande-PB, v. 1, n. 1, p.1-11, 2011. Disponível em: <revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/1182/597>. Acesso em: 8 mar. 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87313708016/>>. Acesso em: 21 fev. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300016>

_____. Política para a Educação Superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>>. Acesso em: 30 mar. 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>

CARVALHO, João Deusdete de. Políticas Públicas e Inclusão Social no Brasil: um olhar sobre a educação superior. p.1-15, 2016. Disponível em: <jus.com.br/artigos/49835/politicas-publicas-e-inclusao-social-no-brasil-um-olhar-sobre-a-educacao-superior>. Acesso em: 13 mar. 2018.

CARVALHO, José Alberto Magno de Carvalho; GARCIA, Ricardo Alexandrino. O Envelhecimento da População Brasileira: um enfoque demográfico. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p.725-733, mai. 2003. Disponível em: <www.dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2003000300005>. Acesso em: 22 jan. 2016.

CARVALHO, ANA ELISABETH SOUZA DA ROCHA. **A importância da educação para o envelhecimento saudável em idosos longevos'** 12/12/2016 126 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Central da UFPE. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2003000300005>

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CASSIN, Márcia Pereira da Silva. As Políticas Sociais nos governos do PT e a consolidação da hegemonia burguesa no Brasil. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 4., 2016, Belo Horizonte. **Anais do 4º Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais.** 80 anos de Serviço Social: tendências e desafios. Belo Horizonte-MG: CRESS-MG, ABEPSS e ENESSO, 2016. Disponível em: <<http://cress-mg.org.br/hotsites/Upload/Pics/51/514a6740-1dd0-41f4-816c-dab246355b89.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2018.

CASSIOLATO, Maria Martha M. C.; GARCIA, Ronaldo Coutinho. **PRONATEC: Múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional.** Texto para Discussão n. 1919, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Rio de Janeiro: Ipea, 2014. 70 p.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. 267p.

_____, As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luís Eduarado W; BELFIORI-WANDERLEY, Mariangêla; PAUGAM, Serge. **Desigualdade e Questão Social.** 3. ed. São Paulo: Educ, 2011. p. 21-54..

CASTELO, Rodrigo. O Novo Desenvolvimentismo e a Decadência Ideológica do Pensamento Econômico Brasileiro. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 613-636, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000400002>

CASTRO, Ramón Peña. Trabalho Abstrato e Trabalho concreto. In: PEREIRA, Isabel Brasil; FRANÇA, Júlio César. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2018.

CATINI, Carolina de Roig. A crítica à educação em Marx: discussões sobre a educação e o trabalho na teoria marxiana. In: COLÓQUIO MARX E ENGELS, 2005, Campinas. **Anais do COLÓQUIO MARX E ENGELS.** Campinas: UNICAMP, 2005.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos.** SEED/PR, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-2.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

CERQUEIRA FILHO, Gisálio. **A Questão Social no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 229 p.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira e RIBEIRO, Elisa Antônia. A Técnica do Questionário na Pesquisa Educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHAUÍ, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, Emir. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma** São Paulo, Boitempo, 2013. 123-134p.

CHAGAS, Eduardo. O Método Dialético de Marx: Investigação e Exposição crítica do objeto. **CEMARX**, p. 55-72, 2012. Disponível em: <www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6520_Chagas_Eduardo.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017. <https://doi.org/10.20911/21769389v38n120p55-70/2011>

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de Financiamento e a Expansão da Educação Superior no Brasil: o público e o privado em questão. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 427-441, 2015. Disponível em: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5240904.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018. <https://doi.org/10.20396/etd.v17i2.8635212>

CHRISTO, Dirce Cristina de. Evolução do Emprego no Brasil de 1995 a 2010: Análise dos governos FHC e Lula. **Trabalho de Conclusão de Curso** submetido ao curso de Graduação em Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, Porto Alegre, 2013. 57p. Disponível em: www.lume.ufgrs.br. Acesso em 10 jan 2019.

CIAVATA, Maria e RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 11- 37, n.49, jan-abr, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>

CINTRA, Anael Pinheiro de Uihôa; BAZOTTI, Angelita. População rural, agricultura familiar e transmissão do saber na Região Sul Cad. **IPARDES**. Curitiba-PR, v. 2, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2012.

CODATO; Perissinoto. Marx e seu Legado para a Teoria Contemporânea do Estado Capitalista. **BIB**, São Paulo, n. 70, p. 31-50, 2010.

CONNEL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998. p. 11-43.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. **Reconfiguração Estrutural da Educação Superior Privada no Brasil: Nova Fase de Mercantilização do Ensino**. Texto para Discussão. Rio de Janeiro: IPEA, 2016. 42 p.

CORRÊA, Elídia Aparecida de Andrade. Os novos sujeitos de direito sócio-históricos. **Revista do Curso de Mestrado em Ciência Jurídica da Fundinopi**. Jacarezinho-PR, v. 1, n. 4, p. 81-97, 2004. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/viewFile/37/38>. Acesso em: 26 jul. 2018.

COSTA, Gilmaísa Macedo da. Crise capitalista e questão social na contemporaneidade. **Revista Estudos do Trabalho**, ano III, n. 6, p.1-10, 2010. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/5RevistaRET6.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

COSTA, Joice Sousa. Envelhecimento e Luta de Classes: as mobilizações políticas dos velhos na cena brasileira. In: **Envelhecimento na Sociabilidade do Capital**. Campinas: Papel Social, 2017. 146-167 p.

COSTA, ADRIANA ZAKIA. **Idosos na EJA: contribuições a partir do periódico Psicologia: reflexão e crítica (de 2000 a 2012)**' 28/02/2014 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política**. A dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez Editora, 1996. 160p.

COUTINHO, Renato Xavier, RODRIGUES, Juliana Maria e ACOSTA, Marco Aurélio de Figueiredo. Educação e Envelhecimento: realidades da Educação de Jovens e Adultos. **RBCEH**, Passo Fundo-RS, v. 11, n. 1, p. 33-45, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5335/rbceh.2014.3288>. Acesso em: 10 fev. 2016. <https://doi.org/10.5335/rbceh.2014.3288>

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Idosos trabalhadores: perdas e ganhos nas relações intergeracionais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 367-390, mai./ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922006000200004>

_____. **A Velhice Invisível: o cotidiano dos idosos que trabalham nas ruas de Belo Horizonte**. São Paulo: Annablume, 2010. 192 p.

COUTRIM, R. M. E., Broto, I. G., Maia, I. O., & Vieira, L. C. O que os avós ensinam aos netos? A influência da relação intergeracional na educação formal e informal. GT12: Gerações – Entre Solidariedades e Conflitos, Recife, XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 29 maio a 1 junho de 2007, p.1-15. Disponível em: <www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/hot_papers.asp>. Acesso em: 14 set. 2018.

CRHISTEN, Rafaela Souza. Sucessão, Masculinização, Envelhecimento e Educação na Agricultura Familiar. Qual a influência desses fatores no êxodo rural? **Instituto de Formação do Cooperativismo Solidário - Instituto Infocos**, p 1-15, Paraná, 2016. Disponível em:<www.infocos.org.br/publicacresol/upload/trabalhosfinal/202.pdf>; Acesso em: 12 jun. 2018

CRUZ, Malutarsis dos Santos; ROCHA, Alinne Meneses da Rocha; QUARESMA, Amanda Carolina de Lima. Direitos da Pessoa Idosa: desafios para sua efetivação na atual conjuntura. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7, 2015, Maranhão. **Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas**. Maranhão: UFMA, 2015. Disponível em: <www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo7/direitos-da-pessoa-idosa-desafios-para-sua-efetivacao-na-atual-conjuntura.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

CRUZ, Rosane Evangelização da. Os recursos federais para o financiamento da educação básica. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 7, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/fineduca>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CUNHA, Angely Dias da; ALMEIDA, Bernadete de Lourdes Figueiredo de; BURITI, Elizangela Paulino S. Acumulação capitalista, Estado e reprodução de força de trabalho: o trato teórico-metodológico da política social. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 41-60, ago./dez. 2017. Disponível em: <libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/3160/2419>. Acesso em: 27 set. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>>. Acesso em: 15 dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>

DAHER, Rui. As desigualdades na Agricultura..**Revista Carta Capital (on line)**, 09 jan. 2018 . Disponível em:<www.cartacapital.com.br/economia/as-desigualdades-na-agricultura>. Acesso em: 14 jun. 2018.

DAHMER, Larissa Pereira. Mercantilização do Ensino Superior, educação a distância e Serviço Social. **Revista Katálysis**, Santa Catarina, vol. 12, n. 2, p.268-277, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200017>

D'ALENCAR, Raimunda Silva. Ensinar a viver, ensinar a envelhecer: desafios para a educação de idosos. **Estudo interdisciplinar sobre envelhecimento**, Porto Alegre, v. 4, p. 61-83, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/4719>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

_____. **Velhice Saudável Múltiplos Olhares e Múltiplos Saberes**. Santa Catarina: Editora UESC, 2014. 171 p.

DASMACENO, Frederico Santos; CUNHA, Marina da Silva Cunha. Determinantes da Participação do idoso no mercado de Trabalho Brasileiro. In: ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA, 11, 2008, Curitiba. **Anais XI ANPEC-SUL**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

Disponível em:

<www.economiaetecnologia.ufpr.br/XI_ANPEC-Sul/artigos_pdf/a2/ANPEC-Sul-A2-07-determinantes_da_partici.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

DAVIES, Nicholas. O governo Lula e a Educação: a deserção do Estado continua?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 245-252, abr. 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100012>

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice: socialização e processos de reprivatização do Envelhecimento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. 272 p. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=juwrAjXrnCYC&oi=fnd&pg=PA11&dq=envelhecimento&ots=wUgpkDgGmn&sig=GlidiodKQdsJJug3Vcdeww3wJuH0#v=onepage&q=envelhecimento&f=false>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. A Construção e a Reconstrução da Velhice: Família, Classe Social e Etnicidade. In: NERI, Anita Liberalesco; DEBERT, Guita Grin (Orgs.) **Velhice e Sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 41- 58.

_____. Envelhecimento e Curso da Vida. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 5, n. 1, p.120-129, 1997. Disponível em: <periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/304/showToc>. Acesso em: 15 jun. 2016.

DELGADO, Nelson Giordano. Agronegócio e Agricultura familiar no Brasil: desafios para a transformação democrática do meio rural. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 15, n. 1, p. 85-129, jun. 2012. Disponível em: <periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/868/1330>. Acesso em: 14 jun. 2018. <https://doi.org/10.5801/ncn.v15i1.868>

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1996. 281 p.

Dados sobre a matrícula na EJA:2007-2013. Observatório do PNE. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/9-alfabetizacao-educacao-juvenis-adultos/estrategias/9-12-idosos>. Acesso em: 4 fev. 2017.

DIAS, Regina Celia; CORREIA, José Alberto; PEREIRA, Maria de Fátima. Novos sujeitos sociais e produção do conhecimento. In: JORNADAS DE HISTÓRIAS DE VIDA EM EDUCAÇÃO, 3., 2012, Porto. **Anais dalll Jornadas de Histórias de Vida em Educação**. A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida. Porto: Universidade do Porto, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 58 -77, nov. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010. Disponível em <<http://www.cedex.unicamp.br>>. Acesso em: 28 dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>

_____. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Construção Coletiva**: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 17-30 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 dez. 2016.

DOLLA, Margarete Chimiloski; COSSETIN, Marcia. A “juvenilização” da educação de jovens e adultos. In: JORNADA DE ESTUDOS E PESQUISAS DO HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. **Anais da XI Jornada de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR**. Cascavel-PR: UNIOESTE, 2013. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simp osio_2_35_marciacossetin@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

_____. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300007>

DRUCK, Graça. Sindicatos movimentos sociais e o governo Lula: Cooptação e resistência. **Observatório Social de América Latina**, Buenos Aires, ano VI, n. 19, 1-12 p, CLASCO, 2006. Disponível em: <bibliotecavirtual.clasco.org.ar>. Acesso em: 14 jan. 2019.

DUARTE, Natalia. **Política Social**: um estudo sobre educação e pobreza. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 2, p.231-254, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200013>

DURKHEIM, Émile. A educação, sua natureza e sua função. In: _____. **Educação e Sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975. Cap. 1. p. 33-49.

_____. Da divisão social do trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 302 p.

FACKEL, José Fraga; MARIÑO, Juan Mario Fandiño. A consciência de classe: um intento de mensuração. **Enmos FEE**, Porto Alegre, 2(2), p. 119-134, 1981. Disponível em:

<<https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/download/137/444>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FALEIROS, Vicente de Paula. Cidadania e Direitos da Pessoa Idosa. **Ser Social**, Brasília, n. 20, p. 35-61, jan./jun. 2007. Disponível em:

<www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/8353/1/ARTIGO_CidadaniaDireitosPessoaldosa.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2017. https://doi.org/10.26512/ser_social.v0i20.12766

_____. **A Política Social no Estado Capitalista**. São Paulo: Cortez, 2009. 216p.

FARIA, José Henrique de; RAMOS, Cinthia Letícia. Tempo dedicado ao trabalho e tempo livre: os processos sócio-históricos de construção do tempo de trabalho. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, 15(4), p. 47-74, jul./ago. 2014. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ram/v15n4/03.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018. <https://doi.org/10.1590/1678-69712014/administracao.v15n4p47-74>

FAUSTINO, Rosangela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.257>

FAUSTINO, Rosangela Célia; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho. Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990. **Horizontes**, Itatiba-SP, v. 33, n. 2, p. 67-80, jul./dez. 2015.

FECHINE, Basílio Rommel Almeida; TROMPIERE, Nicolinho. O Processo de Envelhecimento: as principais alterações que acontecem com o idoso com o passar dos anos. **Revista Científica Internacional**, Campos dos Goytacases-RJ, n. 20, v. 1, artigo nº 7, p.132-194, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.6020/1679-9844/2007>>. Acesso em: 10 dez. 2017. <https://doi.org/10.6020/1679-9844/2007>

FERNANDES, Maria das Graças Melo; SANTOS, Sérgio Ribeiro dos. Políticas Públicas e direitos do Idoso: desafios da agenda social do Brasil contemporâneo. **Revista de Ciência Política: Universidade de São Paulo**, nº17, p.49-60, 2007. Disponível em: <www.achegas.net/numero/34/idoso_34.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2018.

FERRARO, Alceu Ravanello e KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p.179-200, jun/dez 2004. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25401/14733>. Acesso em: 4 fev. 2017.

FERRAZ, Lucimare; ALVES, Jessica Alves; FERRETI, Fátima. A vulnerabilidade ocupacional do idoso no meio rural. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 01-14, 2017. Disponível em: <www>.

incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/.../4165/4963>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FERREIRA, Anderson Jackle; et al. **Educação e Envelhecimento**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012. 157 p.

FERREIRA, Éder; ARANTES, Mariana Furtado. Democracia, participação e controle social: o Estatuto do idoso e os conselhos gestores de políticas. **Boletim Jurídico**, Uberaba-MG, v. 4, n. 173, p.1-12, 2006. Disponível em: <<https://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/artigo/1193/democracia-participacao-controle-social-estuto-idoso-os-conselhos-gestores-politicas>> Acesso em: 24 jun. 2018.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface**, Botucatu-SP, v. 12, n. 26, p. 635-646, set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000300014>

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João F. As influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Européia nos papéis sociais das universidades. In: João Ferreira de Oliveira. (Org.). **O campo Universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. 1ªed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 39-62.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011) **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 36, p. 455-452, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193523808013.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017. <https://doi.org/10.26512/lc.v18i36.3962>

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>. Acesso em 10 jan 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p. Disponível em: <www2.fct.unesp.br>. Acesso em: 15 ago. 2018.

FONTES, Virgínea. Capitalismo, imperialismo, movimentos sociais e lutas de classes. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 22-37, 2008.

_____. Capitalismo, crises e conjuntura. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 130, p. 409-425, set./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.116>

FRANÇA, Amanda Sampaio. A formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos: limites e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/1845d.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2011.

FREITAS. Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à destruição do Sistema Público de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em:

<www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2017.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FREITAS, Rosana de C. Martinelli. O governo Lula e proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Katályses**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 65-74, jan./jun. 2007.

Disponível em: <periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000100008/7332>. Acesso em: 4 set. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000100008>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, abr. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2018.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>. Acesso em: 15 out 2018.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>

_____. Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo. Coletânea "Conjuntura 2014: Desafios para uma cidadania ativa" ,IBASE ,2014. 56-66p. Disponível em <www.ibase.br>. Acesso em 15 de outubro de 2018.

FRÔ, Maria. O golpista Temer extinguiu o Brasil Alfabetizado interrompendo um programa que deu expressivos resultados. **Revista Fórum**. p.1-10, out. 2016. Disponível em: <www.revistaforum.com.br/mariafro/2016/10/09/o-golpista-temer-extinguiu-o-brasil-alfabetizado-interrompendo-um-programa-que-deu-expressivos-resultados/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FUTER, Pierre. **Educação e vida**. Petrópolis, Editora Vozes, 1976. 191p.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: Um estudo introdutório. 15ed. São Paulo: Cortez, 2006. 208p.

_____. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. 33 p. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4)

_____. **Educação e poder: introdução à Pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1984. 192p,

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996. 303 p.

GENTILI, Pablo; STUBRIN, Florencia. Igualdade, direito à Educação e Cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. In: Pablo Gentili. (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. 1ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013, p. 15-25.

GERMANN, Paulo Roberto de Souza. **Democracia e Política Educacional no Governo Lula**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

GIACOMIN, Karla Cristina. Contradições do Estado Brasileiro ante o Envelhecimento do seu povo. **Argumentum**, Vitória-ES, v. 6, n.1, p. 22-33, jan./jun. 2014. <https://doi.org/10.18315/argumentum.v6i1.8034>

GIACOMIN, Karla Cristina; COUTO, Eduardo Camargos. O caráter Simbólico dos Direitos referentes à Velhice na Constituição Federal e no Estatuto do Idoso. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 16, n. 2, p.141-160, 2013.

GIDDENS, Antony (Org.). **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: UNESP, 2007. 616 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 1994. 176 p.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

_____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, mai./jun. 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 30 Jan. 2019.

GOIS, Juliana Carla da Silva. Os fundamentos do trabalho em Marx: considerações acerca do trabalho produtivo e do trabalho improdutivo. In: Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política, 2015, Florianópolis. **Anais do Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política**. Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em <http://seminarioservicosocial2017.ufsc.br/files/2017/04/Eixo_1_250.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

GOMES, Nilma Limo. Desigualdades e diversidade na Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/02.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300002>

_____. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. 48 p.

_____. Políticas Públicas para a diversidade. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, jan./jun. 2017. Disponível em:<periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/.../P.2177-6342.2017v8n15p7/12023>. Acesso em: 23 dez. 2018.

GOMIDE, Denise Camargo. O Materialismo Histórico-Dialético como enfoque Metodológico para a Pesquisa sobre Políticas Educacionais. In:JORNADA DE

ESTUDOS E PESQUISAS DO HISTEDBR, 12., 2014, Cascavel. **Anais da XII Jornada de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR**. Cascavel: HISTEDBR, 2014. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_si_mposio_2_45_dcqomide@gmail.com.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

GONÇALVES, Felipe Teixeira. A Crise Econômica Mundial e a Resposta do Governo Lula. Artigo publicado no site No Documents, em 30 de outubro de 2010. Disponível em: <nodocuments.wordpress.com/2010/10/30/a-crise-economica-mundial-e-a-resposta-do-governo-lula>. Acesso em: 29 out. 2018.

GONÇALVES, Reinaldo. **Crise econômica**: Radiografia e soluções para o Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Lauro Campos, 2008. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/crise_economica_radiografia_e_solucoes_para_o_brasil_29_outubro_2008.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Revista Brasileira de Geografia Econômica**, São Gonçalo-RJ, n. 9, ano V, p.1-18, 2016. Disponível em: <journals.openedition.org/espacoeconomia/2434#text>. Acesso em :8 out. 2018. <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.2434>

GRANDO, Juliana Berdin e STURZA, Janaína Machado. A Sociedade e os Idosos: perspectivas sob o olhar dos direitos fundamentais e sociais. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, 19 (n. Especial 22, “Envelhecimento e Velhice”), p 341-364, 2016.

GROISMAN, Daniel. Envelhecimento, direitos sociais e a busca pelo cidadão produtivo. **Argumentum**, Vitória-ES, v. 6, n. 1, p. 64-79, 2014. <https://doi.org/10.18315/argumentum.v6i1.6851>

GUERRA, Yolanda Guerra, ORTIZ, Fátima Grave Ortiz, SANTANA, Joana Valente e NASCIMENTO, Nádia Socorro Fialho. Elementos para o debate contemporâneo da “questão social”: a importância de seus fundamentos. **Revista Política Pública**, São Luís, MA, v. 11, n. 2, p. 237-255, jul./dez. 2007.

GUIMARÃES, Simone de Jesus; MIRANDA, Jakelinne Lopes de Sousa Miranda; MACÊDO Livia Tâmara Alves de. Violência contra o Idoso: questão social a ser discutida. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS QUESTÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO NO SÉCULO XXI, 3, 2007, São Luís. **III Jornada Internacional de Políticas Públicas Questão Social e Desenvolvimento no século XXI**. São Luís-MA: UFMA, 2007. Disponível em: <[3http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoF/52cce56b_aa935ab80c1cSimone_jakelinne_Livia.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoF/52cce56b_aa935ab80c1cSimone_jakelinne_Livia.pdf)>. Acesso em: 7 mar. 2018.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educacionais**, Ibirité, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 jan. 2019.

HADDAD, Sérgio. Educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera (org). **Educação de Jovens e Adultos – novos leitores, novas leituras**. Mercado das Letras, ABL; Ação Educativa. Campinas. SP, 2001. .

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória-ES, p. 88-101, 2015. Disponível: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/81/64>>. Acesso em: 13 ago. /2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 36, 146 p. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: www<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

_____. **Dados sobre População do Brasil, PNAD** (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), 2001.

_____. **Dados sobre População do Brasil, PNAD** (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), 2004.

_____. **Dados sobre População do Brasil, PNAD** (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), 2013

_____. **Dados sobre População do Brasil, PNAD** (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), 2015.

_____. **Dados sobre População do Brasil, PNAD** (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), 2016.

_____. **Sinopse do Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro, 2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 30 mar. 2018.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. São Paulo: Cortez; Lima, Peru: CELATS, 1986. 400 p.

IAMAMOTO, Marilda. Mundialização do capital, “questão social” e Serviço Social no Brasil. **Em Pauta**. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, n. 21, p.117-139, 2008.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: Capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez Ed., 2008. 473p.

_____. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 22. Ed. São Paulo, Cortez, 2012. 328p,

IANNI, O. O mundo do trabalho. In: FREITAS, M.C., org. **A reinvenção do futuro**. São Paulo: Cortez/ UFS-IFAN, 1996. p. 15-54.

IRELAND, Timothy D. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004 –2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. **Rizoma freireano**,

Espanha, n.13, p. 1-16, 2012.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As Políticas Educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, Santarém-PA, v. 01, n. 01, p.119-128, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/211/198>>. Acesso em: 18 out. 2018.

JOAQUIM, Bruno dos Santos. Programa Brasil Alfabetizado: o que está errado?. Publicado no dia 22 de julho de 2015. Blog EJA para todos: tudo sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, 2015. Disponível em: <<http://ejaparatodos.blogspot.com/2015/07/programa-brasil-alfabetizado-o-que-esta.html>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

JUNIOR, Vanir; RIBEIRO, Gabriela. **O Estado Capitalista no Manifesto Comunista e no 18 Brumário**: a formação de uma teoria marxista de Estado. s/d. Disponível em: <<http://escoladosruralis.blogspot.com.br/2014/03/o-estado-capitalista-no-manifesto.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

KALACHE, Alexandre; et al. O Envelhecimento da População Mundial. Um desafio novo. **Revista de Saúde pública**, São Paulo, n. 21, p. 200 -210, 1987. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101987000300005>

KONDER, Leandro. **Marxismo e Alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. São Paulo: Expressão Popular, 2009.256p.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação à distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p.79-97, nov. 2010. Disponível em: <www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355>. Acesso em: 06 jan. 2014.

LARA, Ricardo. Introdução aos complexos categoriais do ser social. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro, n. 36, v. 13, p. 269- 292, 2º semestre de 2015. <https://doi.org/10.12957/rep.2015.21072>

LÁZARO, André Luiz de Figueiredo. Ou a educação se dispõe a ter uma dimensão civilizatória ou ela renuncia ao seu papel. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 2, n. 2, p.130-170, dez. 2012. Entrevista concedida a Mauricio Érnica, Luciana Alves, Frederica Padilha, Hamilton Harley e Fabiana Hiromi. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/186/214>>. Acesso em: 17 nov. 2015. <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v2i2.186>

_____. A diversidade, a diferença e a experiência da SECAD. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 265-276, jul./dez. 2013. Disponível em: <www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 jun. 2016.

LEAL, Edson Pereira Bruno. **Governo Luis Inácio Lula da Silva 2003-2010**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 110 p.

LEHER, Roberto. Reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, p. 15, 16 dez. 2003. Disponível em: <www.iq.unesp.br/Home/pet/texto13.doc>. Acesso em: 31 mar. 2018.

LEITE, Marinês Tambara; HILDEBRANT, Leila Mariza; BISOGNO, Silvana Cogo;

BIASUZ, Sandra; FALCADE, Bruna Liége. Convívio e cuidado familiar na quarta idade: qualidade de vida de idosos e seus cuidadores. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, n.16, p. 311-325, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1809-98232013000200011>

LESSA, Sérgio. Trabalho Produtivo e Improdutivo. In: PEREIRA, Isabel; LIMA, Júlio César França. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2008. 478p. Disponível em: <<http://www.sites.epsiv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/traproimp.html>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. **O processo de produção/reprodução social**: trabalho e sociabilidade. Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 2, p. 20-33, CEAD-Unb, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns Aspectos da Política Educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

LIMA, Daniela de Jesus. Educação, Diversidade e Desigualdade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 6., 2012, Sergipe. **Anais do VI Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade”**. Sergipe: UFS, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/121.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a Educação Superior Brasileira na primeira década do novo século. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802011000100010>>. Acesso em: 12 jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802011000100010>

LIMA, Marcelo; PACHECO, Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar. Políticas Públicas e o Direito à Educação: Programa Nacional de acesso ao ensino técnico e emprego versus Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.489-504, abr./jun, 2017. Disponível: <www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-es0101-73302017167752.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017167752>

LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luís Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, 2012, p. 69-84. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3398/2809>>. Acesso em: 12 jun. 2017. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0004>

LOPES, Danielle Bastos. Multiculturalismo crítico: uma aproximação. **Em Tempo de Histórias**, Brasília, n. 21, p. 205-210, 2012. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/emtempo/article/download/8517/6477>. Acesso em: 19 mar. 2018.

LUCKÁS, George. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015. 647p.

_____. **Per una Ontologia dell'Essere Sociale**. Roma: Riuniti, 1981. v. 2.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 975 p.

LUZ, Ricardo Santos da. **Trabalho Alienado em Marx: a base do capitalismo**. 2008.101f. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MACAÉ, Maria Evaristo dos Santos; NUNES, Maria do Rosário; GOMES, Nilma Lino Gomes. Educação e diversidade: direito e ação afirmativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 231-252, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Século XXI – da alfabetização ao ensino profissional. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/1157/1/16713-73659-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016. <https://doi.org/10.5216/ia.v36i2.16713>

_____. Gestão da Educação de Jovens e Adultos: espaços possíveis de construção coletiva. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 24/3., 2009, Vitória. **Anais da 24ª Edição do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Interamericano de Política e Administração**. Vitória: ANPAE, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/235.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. A trajetória da EJA na década de 90 – Políticas Públicas sendo substituídas Por “Solidariedade”. **Reunião Nacional da ANPED**, 1998. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública, **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2240/2207>>. Acesso em: 29 out. 2018.

MACIEL, David. “Melhor impossível: a nova etapa da hegemonia neoliberal sob o governo Lula”. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 46, p. 120-133, jun. 2010.

_____. De Lula à Dilma Roussef: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política. **CEMARX**. p. 1-16, 2012. Disponível em: <www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/7355_Maciel_David.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MAFRA, Juliete Ruana; DEMARCHI, Clóvis. O direito à educação e à cultura e o estatuto do idoso. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 23-41, 1º quadrimestre de 2010. Disponível em: <www.univali.br/direitoepolitica>. Acesso em: 08 mar. 2018.

MAFRA, Simone C. T.; SILVA, Emília P.; FONSECA, Estela S.; ALMEIDA, Alessandra V. O envelhecimento nas diferentes regiões do Brasil: uma discussão a partir do censo demográfico 2010. **Anais do Congresso Internacional do Envelhecimento Humano**. Campina Grande, Paraíba, 2013. Disponível em: WWW.cieh.com.br. Acesso em: 14 jan 2018. 1-5 p.

MANCENO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88 (especial), out. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300010>>. Acesso em: 15 fev. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300010>

MARANHÃO, César Henrique Maranhão. A ideologia neodesenvolvimentista e as Políticas Sociais no Brasil: apontamentos sobre crise e hegemonia na periferia do capitalismo. **Revista Conexões Geraes**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, 2014. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/revista-2s-2014.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2016.

MARINE, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. 10ª ed. México: Editora Era, 1990 (1ª edição, 1973). 43p. Disponível em: <edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2795191/mod_resource/content/1/Dialética%20da%20Dependência%20-%20Ruy%20Mauro%20Marini%20-%20exp.%20popular.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 9, p.1-7-121, 2017. Disponível em: portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835.. Acesso em: 25 mai. 2017. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>

MARRACH, Sonia. Neoliberalismo e Educação. In: **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. P. 42-56.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. [O Conhecimento é uma invenção ou reinvenção da realidade? Para uma crítica marxista à epistemologia construtivista](#). In: CONFERÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O REALISMO CRÍTICO (IACR), 12., 2009, Uberlândia. **Anais da XII Conferência da Associação Internacional para o Realismo Crítico (IACR)**. Uberlândia: UFU, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. "Oposição das Concepções Materialista e Idealista (Capítulo Primeiro de **A Ideologia Alemã**)". 1982. In: Arquivo Marxista na Internet. Não paginado. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>>. Acesso em: 01 jan. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista (1848)**. São Paulo: Boitempo, 1998. 255p.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2006. 616p.

MARX, Karl. Instruções para os delegados do conselho geral provisório: as diferentes questões. Lisboa/Moscou, **Editorial "Avante"**. Edições Progresso, 1982. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 01 out. 2018.

_____. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo, Abril Cultural, 1996. v. I. Livro Primeiro: "O Processo de Produção do Capital". Tomo 2., 1996, 1493p

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Volume II).

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988. (Volume IV).

Marx, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010. 176p.

Marx, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. 792p.

MARX, Karl. Lei Geral da Acumulação Capitalista. In: **O Capital**, Vol II. Os economistas. São Paulo: Nova Cultura, 1985. 381p.

_____. **Sobre a questão Judaica**. São Paulo: Expressão popular, 2009. 144p.

_____. Teses contra Feuerbach. In: GIANNOTTI, J.A. (Org.). **MARX**. Tradução José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.49-53.

_____. Livro 4 - **Teorias da Mais Valia**. Volume 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. - p. 384-406.

_____. **Capítulo VI inédito de O capital, resultados do processo de produção imediata**. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

MASSON, Gisele. As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para Pesquisa sobre Políticas Educacionais. In: ANPEDSUL, 9., Ponta Grossa, 2012. **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Ponta Grossa: UEPG, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc./conferencias/index.php/anpedsul/209anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

MATA, Vilson Aparecido da. Emancipação e Educação em Marx: entre a emancipação política e a emancipação humana. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5, 2011, Florianópolis. **Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em <http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Eventos/V20EBEM/V_EBEM_MATA_Vilson_E_mancipacao_e_educacao_em_Marx.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2017.

_____. **Emancipação humana e educação em Marx**: Para uma crítica da formação burguesa no horizonte da desigualdade social. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p, 185-202, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a12.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.338>

MAZZEU Francisco José Carvalho; DEMARCO, Diogo Joel, KALIL, Luna (orgs) . **Diversidades e Trabalho**.(Coleção Cadernos de EJA).São Paulo,Unitrabalho-

Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 64 p.

_____. **Cultura e Trabalho.**(Coleção Cadernos de EJA).São Paulo, Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 64 p.

_____. **Emprego e Trabalho.**(Coleção Cadernos de EJA).São Paulo, Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 64 p.

_____. **Economia Solidária e Trabalho.**(Coleção Cadernos de EJA).São Paulo, Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 64 p.

_____. **Globalização e Trabalho.**(Coleção Cadernos de EJA).São Paulo, Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 64 p

_____. **Juventude e Trabalho.**(Coleção Cadernos de EJA).São Paulo, Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 64 p

_____. **Meio ambiente e Trabalho.**(Coleção Cadernos de EJA).São Paulo, Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 64 p

_____. **Mulher e Trabalho.**(Coleção Cadernos de EJA).São Paulo, Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 64 p

_____. **Qualidade de vida, consumo e Trabalho.**(Coleção Cadernos de EJA).São Paulo, Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 64 p

_____. **Segurança e Saúde no Trabalho.**(Coleção Cadernos de EJA).São Paulo, Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 64 p

_____. **Tecnologia e Trabalho.**(Coleção Cadernos de EJA).São Paulo, Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 64 p

_____. **Tempo Livre e Trabalho.**(Coleção Cadernos de EJA).São Paulo, Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ;

Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 64 p

_____. **Trabalho no Campo.**(Coleção Cadernos de EJA).São Paulo, Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho ; Brasília, DF : Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 64 p

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBPAE**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 205-221, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24770/14361>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

MAZO, Giovana Zarpellon; CARDOSO, Adilson Sant'ana; DIAS, Roger Ghidini; BALBÉ, Giovane Pereira; VIRTUOSO, Janeisa Franck. Do diagnóstico à ação: grupo de estudos da terceira idade: alternativa para a promoção do envelhecimento ativo. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 65-70, 11,2009.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169/1181>. Acesso em: 17 jun. 2017. <https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43>

MEIRELES, Viviani Camboin; et al. Características dos idosos em áreas de abrangência do Programa Saúde da Família na região noroeste do Paraná: contribuições para a gestão do cuidado em enfermagem. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 16, n. 1, p.69-80, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902007000100007>

MELO, Floriza Gomide Sales Rosa de; PERDIGÃO, Marilete Geralda da Silva. A Perspectiva da Inclusão na Sociedade da Exclusão: a inclusão educacional da pessoa com deficiência e sua exclusão produtiva. In: **JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 6., 2013**, Maranhão. **Anais da VI Jornada Internacional de Políticas Públicas**. Maranhão: UFMA, 2013. Disponível em: <www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo2-transformacoesnomundodotrabalho/PDF/aperspectivadainclusaonasociedadeaexclusao.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MELO, Natália Calais Vaz de; FERREIRA, Marco Aurélio Marques; TEIXEIRA, Karla Maria Damiano. Condições de vida dos idosos no Brasil: uma análise a partir da renda e nível de escolaridade. **Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica**, Viçosa, v. 25, n.1, p. 04-19, 2014. Disponível em:<<http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/13829/154-953-1-PB.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

MERCADANTE, Aloizio. **O governo Lula e a construção de um Brasil mais justo**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010. 112 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.80p.

_____. **A teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.296p.

_____. **Filosofia, ideologia e ciência social.** São Paulo: Boitempo, 2008.238p.

MIKOLAICZYK, Fernanda de Aragão. As Políticas Econômicas e suas Implicações para o Trabalho e a Educação. **Luminária**, União da Vitória, v. 17, n. 02, p. 64-79, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A vida e a saúde do idoso na sociedade global e pós-industrial. **Arquivo de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 4, n.2, p.169-181, 1997.

_____. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 67 p.

_____. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. 267p.

MINTO, Lalo Watanabe. Público não Estatal. Glossário História, Sociedade e Educação no Brasil.In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira.** Campinas, São Paulo: Graf.FE:HIDTEDBR,2006. Disponível em:<www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_publico_nao_estatal%20.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na Educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08>>. Acesso em: 05 fev. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200008>

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002. 288p.

_____. Pobreza, "questão social" e seu enfrentamento. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 110, p.270-287, 2012. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282012000200004>>. Acesso em: 10 jan. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000200004>

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** São Paulo, Cortez Editora; Coleção: Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social, 2011.384p.

MONTENEGRO Cristiano Vieira; MELO, Mércia Cristina G. Capitalismo e Questão Social. **Ciências humanas e sociais**, Maceió, v. 2, n.2, p. 13-24, nov. 2014. Disponível em: <periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/viewFile/1820/1058>. Acesso em: 26 set. 2018.

MOREIRA, Rejane Mary. **Programa Brasil Alfabetizado na UECE:** a alfabetização como mediação de inclusão social. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão em Educação Superior) - Programa de Educação da Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2010.

MOTA, Ana Elizabete (org.). **O Mito da Assistência Social:** ensaios sobre Estado, Política e Sociedade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 256p.

MOTA, A. E. et al. (Orgs.). **Serviço Social e saúde**: formação e trabalho profissional. São Paulo: Opas: OMS: Ministério da Saúde, 2006.408p.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; Maués, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>>. Acesso em 10 fev 2018. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000400010>

MOTTA, Vânia Cardoso da. Desenvolvimento, Educação e Questão Social: empresários e banqueiros como organizadores da cultura. In: COLÓQUIO MARX E O MARXISMO, 2011, Niterói. **Anais do Colóquio Marx e o Marxismo 2011**: teoria e prática. Niterói: UFRJ, 2011. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2011/TrabalhosPDF/AMC171F.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2018.

_____. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 549-572, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>.

MOURA, Cláudia Sá de e CUNHA, Marina Silva da. Fatores determinantes da participação e do rendimento do idoso e não-idoso no mercado de trabalho brasileiro. **A Economia em Revista**, Maringá, v. 18, n. 2, p.1-20, dez. 2010. <https://doi.org/10.4025/aere.v18i2.13001>

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011. Disponível em: <www.anpad.org.br/rac>. Acesso em: 19 ago. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1415-6552011000400010>

MUCENIECKS, Rebeca Szczawlinska; SILVA Jani Alves da; CECÍLIO, Maria Aparecida. Uma análise sobre as orientações políticas do Banco Mundial para a Educação Brasileira. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 6., São Paulo, 2008. **Anais do VI Seminário do Trabalho - Trabalho, Economia e Educação no Século XXI**. São Paulo: UNESP, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/rebecamuceniecks.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

MULLER, Neusa Pivatto (Org.). **Guia de Políticas, Programas e Projetos do Governo Federal**. Compromisso Nacional para o Envelhecimento Ativo. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2015. 107 p.

MUNARIM, Antonio. Parceria: uma faca de muitos gumes. In: **Construção Coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 31-48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 dez. 2016.

MUSTAFÁ, Patrícia Soraya. A crise do capital, o desastre social e a orientação teórico-metodológica das políticas sociais. **Temporalis**, Brasília, ano 15, n. 29, p.89-107, jan./jun. 2015. <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2015v15n29p89-107>

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio**. Cúpula do Milênio. Nova Iorque, 2000. Published by United Nations Information Centre: Lisbon, 2000. Disponível em: <virtual1.pucminas.br/idhs/site/MDM/Declaração do_Milenio A RES 55- 2 final>. Acesso em: 19 mai. 2015.

NASCIMENTO, Márcia Francione Sena do; COSTA, Francisca Geise Varela; OLIVEIRA, Maria Erivaneide da Silveira; NASCIMENTO, Maria Andreza do; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. Programa Brasil Alfabetizado: algumas aproximações acerca de seus aspectos sociais e metodológicos. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 6., 2015, Campina Grande. **VI Fórum Internacional de Pedagogia**. Campina Grande: Realize editora, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV050_MD1_SA14_ID243_23102015230720.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

Nascimento, Diego Tarley Ferreira; SILVA, Paula Junqueira da; FERREIRA, Marilda de Lima Oliveira; SILVA, Flávia Damacena Sousa Silva (orgs.). **Estado, Diversidade e Direitos Humanos na Educação**. Goiânia: Kelps, 2018. 182 p.

NÉRI, Anita Liberalesso. As Políticas de Atendimento aos Direitos da Pessoa Idosa expressa no Estatuto do Idoso. **A Terceira Idade**, São Paulo, v. 16, n. 34, p.07-24, 2005.

NETO, Artur Bispo dos Santos. Trabalho Produtivo e Trabalho Improdutivo nas “teorias da mais-valia” de Karl Marx. **Em Debate**: Revista Digital, Florianópolis, n. 8, p. 5-22, jul./dez., 2012. Disponível em: </periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/viewFile/1980-3532.2012n8p5/25510>. Acesso em: 27 ago. 2018.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 3ª ed. ampliada. São Paulo: Cortez, 2011. 176p.

_____. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. **Revista Temporalis**, Brasília, n.3, p.9-32, 2001.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Editora Cortez, 2009. 272p.

NETTO, Francisco Luiz de Marchi. Aspectos Biológicos e Fisiológicos do Envelhecimento Humano e suas Implicações na Saúde do Idoso: pensar a prática, **Revista UFG**, Goiânia, v. 7, n. 1, p.75-84, 2004. Disponível em: </www.revistas.ufg.br/fef/article/view/67/66>. Acesso em: 13 fev. 2018. <https://doi.org/10.5216/rpp.v7i1.67>

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **A direita para social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xama, 2010. 223 p.

_____. **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, Editora Xamã, 2008. 312 p.

NUNES, Fabiano Elias; SILVA, Wender Faleiro da. Integração, inclusão e ressocialização: o que a educação tem a dizer. In: CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **III CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, Natal/RN: CONEDU, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1>

[SA14_ID7965_07082016182056.pdf](#)>. Acesso em: 30 nov. 2018.

OLIVEIRA, Anderson Silva. **Envelhecimento Populacional e o Surgimento de Novas Demandas de Políticas Públicas em Viana/ES**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015a.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Terceira idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis**. São Paulo: Paulinas, 1999, 288p.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 2, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

OLIVEIRA, Juarez de Castro, ALBUQUERQUE, Fernando Roberto P. de C; LINS, Ivan Braga. **Proteção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 1980-2050**. 2004. 21p. Disponível em: <ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2005/metodologia.pdf>. Acesso: 30 dez. 2017.

OLIVEIRA, Juliana Andrade. A terceira idade e a condição humana. **Memorialidades**, Ilhéus, Ano 2, n. 3 e 4, p. 15-24, 2005.

OLIVEIRA, Luciana Lucci de; SARRAIPO, Maria Aparecida dos Santos; RAYMUNDO, Rosana Salles; LEÃO, Marluce Auxiliadora Borges Glaus; CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de; PACHECO, Marcia Maria Dias Reis. A presença do idoso no ensino superior brasileiro e os rumos dos modelos de ensino-aprendizagem. **Revista Perspectivas do Desenvolvimento**: um enfoque multidimensional, Brasília, v. 4, n. 05, p.1-20, ago. 2016.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. A avaliação neoliberal na universidade e a responsabilidade social dos pesquisadores. **scientiæ zudia**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 379-87, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ss/v6n3/v6n3a07.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1678-31662008000300007>

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 67-81, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a06>. Acesso em: 18 mar. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100007>

OLIVEIRA, Sandra Carolina Farias de; SANTOS, Gláucia Lorena Guedes dos. Construção sócio-histórica e midiática da velhice. **RBCEH**, Passo Fundo, v. 6, n. 3, p.

422-428, set./dez. 2009. <https://doi.org/10.5335/rbceh.2009.041>

OLIVEIRA, Nielmar de. IBGE:50 milhões de brasileiros vivem na linha da pobreza.. notícia publicado em 17/12/2017,Rio de Janeiro, **Agência Brasil**, 2017, . Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-12/ibge-brasil-tem-14-de-sua-populacao-vivendo-na-linha-de-pobreza>. Acesso em 10 de dez 2018.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **26ª Conferência Sanitária Pan-Americana. A Saúde e o Envelhecimento**. Washington: Organização Pan-Americana da Saúde, 2002.

_____. **Envelhecimento Ativo: uma Política de Saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, Brasília, 2005. 64 p.

_____. **Relatório da Assembleia Mundial sobre Envelhecimento**. Viena, agosto de 1982,20p.Disponível em:<http://www.ufrgs.br/e-psico/publicas/humanizacao/prologo.html>. Acesso em 10 mar 2018.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. **Guia Clínica para Atención Primaria a las Personas Mayores**. 3ª ed. Washington: OPAS, 2003. 10 p.

PADILHA, A. C; CAIADO, K. R. M. Marcas da exclusão e da inclusão social educacional: uma reflexão a partir do município de Campinas/SP. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 111-119.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 17 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012. 372 p.

PAIVA, Jane. Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito para todos os brasileiros. In: **EJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, 2006. p.24-33. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf#page=24_. Acesso em: 08 mar. 2018.

PAIVA, Sálvea de Oliveira Campelo e. **Envelhecimento, saúde e trabalho no tempo do capital: um estudo sobre a racionalidade na produção de conhecimento do Serviço Social**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

PAIVA, Vanilda. Educação Permanente: ideologia educativa ou necessidade econômicosocial? In: Paiva, Vanilda Pereira.; Rattner, Henrique. **Educação permanente e capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez,1985, p. 7-63.

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando Bilhalva. Escolas no campo no estado do Rio Grande do Sul e a necessidade de democratização do índice de desenvolvimento da educação básica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 68-93, jul./dez. 2014.

PAPALÉO-NETTO M. Envelhecimento: desafio na transição do século. In: Papaléo-Netto M, Ponte JR, Duarte, ALN, Ribeiro A, Cervado AM, Donato AF, et al. **Gerontologia - a velhice e o envelhecimento em visão globalizada**. São Paulo: Atheneu; 1996. p.3-12..

PAPALIA, Diane E., OLDS, Sally wendkos; FELDMAN, Ruth. Duskin. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 793p.

PASQUINI, Gisele. **O QUE OS OLHOS NÃO VEEM: OS ANALFABETOS DAS INSTITUIÇÕES DE LONGA PERMANÊNCIA PARA IDOSOS'** 17/03/2015 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM

PAULA, Ana Paula Paes de; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque; BARROS, Amon Narciso de. Pluralismo, pós-estruturalismo e "gerencialismo engajado": os limites do movimento critical management studies. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, artigo 1, p. 392- 404, set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v7n3/a02v7n3>>. Acesso em: 18 dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512009000300002>

PAULON, Simone Mainieri, FREITAS, Lia Beatriz de Lucca e PINHO, Gerson Smiech Pinho. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013163751.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. Formação em Serviço Social, política social e envelhecimento. **Revista SER Social**, Brasília, n. 21, p. 241-257, jul./dez. 2007. https://doi.org/10.26512/ser_social.v0i21.12742

PEREIRA, Potyara Amazoneida P.; STEIN, Rosa Helena. Política social: universalidade versus focalização: um olhar sobre a América Latina. In: BOSCHETTI, Ivanete; et al. **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PERES, Marcos Augusto de Castro. Velhice e Analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 26, n. 3, sept./dec. 2011. <<http://dx.doi.org/10.1590/S010269922011000300011>>. Acesso em: 03 mar. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922011000300011>

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na Educação. In: ANPED SUL, 9., 2012, Ponta Grossa. **Anais do IX ANPED SUL**. Ponta Grossa: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc./conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1015/972>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, nº 1, p. 36-54, jan./jul. 2012. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17362/9526>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. In: **Revista SIMPE**, Porto Alegre, p. 11-33, 2007. Disponível em <www.redefinanciamento.ufpr.br/antigo/vera2.pdf> Acesso em: 01 abr. 2018.

_____. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf>>. Acesso em: 22 nov. de 2018. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. Sala de Recursos Multifuncional para alunos com deficiência intelectual: uma análise da proposta do Ministério da Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 759-787, dez. 2015. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p759/31263>>. Acesso em: 29 jan. 2019 <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p759>

PIANA, Maria Cristina. **A Construção do Perfil do Assistente Social no Cenário Educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 236 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017. <https://doi.org/10.7476/9788579830389>

PIERRO, Maria Clara
Di; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe. São Paulo, Brasil – jun. 2003. Disponível em: <www.acaoeducativa.org/downloads/reloreal.pdf>. Acesso em: 17 out. 2011.

PIMENTEL, Edilene. **Uma “NOVA QUESTÃO SOCIAL”?** Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e hoje. São Paulo: Instituto Luckács, 2012. 168 p.

PINA, Leonardo Docena. Crítica ao discurso pós-moderno sobre diferença. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 6, 2008, Marília. **Anais do VI Seminário do Trabalho**. Marília: UNESP, 2008. Disponível em: www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/leonardopina.pdf. Acesso em: 28 mar 2018.

_____. A nova pedagogia da hegemonia e a inclusão social. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 237-253, set. 2011. <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art17_43.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i43.8639940>

PINA, Leonardo Docena; MARTINS, André Silva. Implicações da crise capitalista no campo teórico: pós-modernidade e exclusão social das pessoas com deficiência. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 10, p.1-29, 2010.

PINHO, Maria Tereza Buonomo de. Ideologia, educação e emancipação humana em Marx, Lukács e Mészáros. In: CONFERÊNCIA ANUAL DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O REALISMO CRÍTICO, 12., 2009, Niterói. **Anais da XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico**. Niterói: UFF, 2009. Disponível em: <www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/51T.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

PINHOLATO, Aniele Zanardo. **Apropriação e expropriação da velhice como um dos elementos para reprodução do capital**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2013.

PLETSCH, Márcia Denise. A Dialética da Inclusão/Exclusão nas Políticas Educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p.39-55, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24189/17168>>. Acesso em: 20 dez.2017.

POCHMANN, Marcio; MORAES, Reginaldo. **Capitalismo, Classe Trabalhadora e Luta Política no Início do século XXI**: experiências no Brasil, Estados Unidos, Inglaterra e França. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017. 178 p.

PONTES, Reinaldo. Mediação e Instrumentalidade no Trabalho do Assistente Social". In: CFESS-ABEPSS. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 4: O Trabalho do Assistente Social e as Políticas Sociais. Brasília: CEAD-UNB, 2000. p.1-24.

POPKEWITZ, Tom e LINDBLAD, Sverker. Estatísticas Educacionais como um Sistema de Razão: Relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 111-145, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a08.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200008>

PORTO, Camila Castello Branco de Almeida. A educação da classe trabalhadora: de Marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 451-473, jul./dez. 2015. Disponível em: <revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2222/2292>. Acesso em: 29 set. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Teoria Crítica e Pensamento Marxista na Pesquisa em Educação. **Crítica e Sociedade**. Revista de Cultura Política, Uberlândia, v. 3, n.1, p. 62-73, ago. 2013.

RAMOS, Paulo Roberto Barbosa. Idosos e Direito à Educação. **Revista Política Pública**, São Luís, MA, v. 9, n. 2, p.87-94, jul./dez. 2005. Disponível em: <www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3787/1880>. Acesso em: 10 jan 2018.

RAUPP, F.M.; BEUREN, I.M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In. BEUREN, I.M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2006. Cap. 3, p. 76-97.

RENAULT, Ana Carolina Nunes. **Violência contra o idoso**: o papel atual do assistente social no atendimento das demandas em casos de violência contra o idoso no hospital regional do Paranoá. Monografia (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, nº 60, p. 144-158, dez. 97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300009>

RISCAL, Sandra A. Política educacional, justiça distributiva e equidade: considerações sobre as políticas compensatórias para a educação. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, v. 11, n. 44, p. 248-261, dez. 2011. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i44.8639989>

ROBERTSON, Susan L. A Estranha não Morte da Privatização Neoliberal na Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p.283-493, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>

RODRIGUES, Marilda Merênci; CAVALHEIRO, Jéssica Vanessa. CONFINTEA VI e as políticas de educação para jovens e adultos em Santa Catarina. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 137 – 158, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015137/pdf_26>. Acesso em: 22 out. 2018. <https://doi.org/10.5965/1984724616312015137>

RODRIGUES, Nara da. Política Nacional do Idoso: retrospectiva Histórica. **Estudo Interdisciplinar de Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 3, p.149-158 2001.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICH, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p.15-30, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>>. Acesso em: 17 mar. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>

RUY José Carlos. Anotações sobre marxismo e classes sociais (V): e a classe média? coluna **O vermelho**, publicado em 14/08/2015. Disponível em: http://www.vermelho.org.br/coluna.php?id_coluna_texto=7084&id_coluna=137. Acesso em 10 fev 2017.

RUMMERT, Sonia Maria e VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/er/n29/04.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100004>

SADER, Emir (org). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo; Brasil, 2013. 386 p.

SAMPAIO JÚNIOR, Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e Neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out.-dez./2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000400004>

SANCHEZ GAMBOA, Sílvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANFELICE, José Luís. Inclusão Educacional no Brasil: limites e possibilidades. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, n. 21, p. 29-40, nov. 2006. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/206/189>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/II CONGRESSO-IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25/2., 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE**. São Paulo-SP: ANPAE, 2011. v. 11.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. Diversidade sexual: fonte de opressão e de liberdade no capitalismo. **Argumentum**, Vitória, v. 9, n. 1, p. 8-20, jan./abr. 2017.

_____. Sexualidade e liberdade sexual no contexto brasileiro atual. **Cadernos de Crítica Feminista**, Recife, Ano VII, n. 6, p.1-17, dez. 2013.

SANTOS, Silvana Sidney Costa. Concepções Teórico-filosóficas sobre Teórico-Filosóficas Envelhecimento, Velhice, Idoso e Enfermagem Gerontogeriatrica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 63, n. 6, p.1035-1039,2010. Disponível em:<<dx.doi.org/10.1590/S0034-71672010000600025>>. Acesso em: 10 jan. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672010000600025>

SANTOS, Zenaide Maria. Educação de jovens e adultos: fios e desafios na construção de sua identidade. In: **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p.49-60. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 dez. 2016.

SANTOS NETO, Artur Bispo. A determinação ontológica das categorias em Hegel e Marx segundo LAukács. **PERI**, Florianópolis, v. 03, n. 02, p. 37-57, 2011. Disponível em:<www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/categoria/index.html>. Acesso em: 21 set. 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Santa Vitória do Palmar, RS, Ano I, n. I, p.1-15, jul. 2009. Disponível em: <www.rbhcs.com>. Acesso em: 26 jul. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p.10-17, mar./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p.422-590, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>

_____. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>

_____. Educação Socialista, Pedagogia-Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de Classes. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermerval (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, Histedbr, 2005.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 152-165, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. 184p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SCHLESENER, Anita Helena. Marx e a Educação: observações acerca de a Ideologia Alemã e teses contra Feuerbach. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 163-175, dez. 2015. Disponível em: <portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/12962/10450>. Acesso em: 16 out. 2018. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i2.12962>

SCHNEIDER, Rodolfo Herberto; IRIGARAY, Tatiana Quarti. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. **Estudos de Psicologia, Campinas**, p. 585-593, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a13v25n4.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000400013>

SCHUCHTER, Terezinha Maria; CARVALHO, Janete Magalhães. Problematizando os conceitos de diversidade e identidade: os documentos da SECADI e as implicações para o currículo. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 3, p. 519-529, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.15687/rec.v9i3.31690>

SCORTEGAGNA, Paola Andressa. Educação: integração, inserção e reconhecimento social para o idoso. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, n.13, p.53-72, jun. 2010. Disponível em:<<https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/download/4858/3440>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. **Emancipação Política e Educação: ações educacionais para o idoso nas instituições de ensino superior públicas paranaenses**. 11/03/2016 275 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta

Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus Uvaranas

SCORTEGAGNA, Paola Andressa e OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Emancipação Política e a Educação para Terceira Idade. In: JORNADA DE "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 11., 2013, Campinas. **Anais do XI Jornada de "História, Sociedade e Educação no Brasil"**, Campinas: UNICAMP, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo_simpósio_3_879>. Acesso em: 04 fev. 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n90/a09v2690.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100009>

SILVA, Caroline Oliveira da; BANDEIRA, Daniele de Melo; SILVA, Isadora Santana da. Questão Social: uma compreensão sobre seus significados. In: SEMINÁRIO CETROS NEODESENVOLVIMENTISMO, TRABALHO E QUESTÃO SOCIAL, 4., 2013, Fortaleza. **IV Seminário CETROS Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social**. Fortaleza, CE: UECE, 2013. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-17235-08072013-175927.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

SILVA, Lázara Cristina da; MARQUES, Mara Rúbia Alves. A Inclusão Social e Educacional nos 25 anos da Aprovação da Constituição Federal de 1988. **RBP AE**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 347-365, mai./ago. 2013.

SILVA, Luis Inácio Lula da. **Carta ao Povo Brasileiro**. 22 de Junho de 2002. Disponível em: http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf. Acesso em 10 fev 2018.

SILVA, Maria Zélia Pinto da. **Teleologia e Causalidade no Pronatec**: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – campus de Maracanaú. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2016.

SILVA, Mossicleia Mendes da A política de assistência social brasileira e o “neodesenvolvimentismo”: notas ao debate. **SER Social**, Brasília, v. 16, n. 35, p.377-400, 2. sem./2014. https://doi.org/10.26512/ser_social.v16i35.13402

SILVA, Sidney Reinaldo. As Políticas de Diversidade no governo Lula: inclusão e reconhecimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **X Congresso Brasileiro de Educação**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5680_2824.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

SILVEIRA, Dimitri Assis. **O Programa Brasil Alfabetizado e a Continuidade dos Estudos**: dos números à percepção dos sujeitos da EJA. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

SIMIONATO, Ivete. As expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórico política. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABPESS, 2009. p.1-24. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802014000100007>

SIMIONATTO, Ivete; COSTA, Carolina Rodrigues. Estado e políticas sociais: a hegemonia burguesa e as formas contemporâneas de dominação. **Revista Katálysis**, Santa Catarina, v. 17, n. 1, p. 68- 76, 2014.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das letras, 2012. 276p.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p.87-94. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 dez. 2016.

SOBRAL, Osvaldo José. Ensaio sobre o Método de Pesquisa Marxista: uma perspectiva do materialismo dialético. **Revista Científica FacMais**, Inhumas-GO, v. II, n. 1, p.5-16, 2012.

SKILIAR, *Carlos Bernardo*; SOUZA, *Regina Maria de*. **Considerações sobre as diferenças – caminhos para se (re)pensar aeducação**. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta2.1.htm>. Acesso em 20 de jan.2019.

SOUZA, Audrey Pietrobelli de; CAMPOS, Névio de. A concepção de educação de Émile Durkheim e suas interfaces com o ensino. **Luminária**, União da Vitória, v, 18, n. 02, p. 12-20,2016. Disponível em: periodicos.unespar.edu.br . Acesso em 10 jan 2018.

SOUZA, Fabiane Agapito Campos de. A relação natureza-sociedade no modo de produção capitalista. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 35, v. 13, p. 153 – 168, 1º Semestre de 2015. <https://doi.org/10.12957/rep.2015.18626>

SOUZA JUNIOR, Justino. A Crítica Marxiana da Educação em Tempos de Mundialização do Capital e Crise da Escola. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, ano 2, n. 2, p.1-24, 2008. <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3649>

_____. O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl. 1, p. 51-66, 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400003>

_____. Educação e desenvolvimento - a reprodução social da ordem regressivo destrutiva do capital. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 239-264, jan./abr. 2014. Disponível em: <seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7689/5931>. Acesso em: 15 out. 2018.

SOUZA, ANDREIA LUCIANE SOL. **É tudo no dedão! -Constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização'** 10/07/2015 92 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG

TEIXEIRA, Solange Maria. **Envelhecimento e Trabalho no Tempo do Capital**: implicações para a proteção social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008. 328 p.

_____. Envelhecimento na Agenda Pública Brasileira. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, v. 7, n. 1, p. 113-136, jan./jun. 2003.

_____. Trabalho e 'Tempo Livre' no Envelhecer do Trabalhador: o "fazer produtivo" versus "fazer prazer"? In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2., 2005, São Luís. **Anais dall Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís: UFMA 2005. p. 1-12. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Solange_maria_Teixeira.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.

_____. **Envelhecimento na Sociabilidade do Capital**. Campinas: Papel Social, 2017. 276p.

_____. Envelhecimento do trabalhador e as tendências das formas de proteção social na sociedade brasileira. **Revista Argumentum**, Vitória, v.1,n.1,p. 63-77, 2009. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/13>. Acesso em 1 de fevereiro de 2019.

TEIXEIRA, Francisco J. S. Do debate do Neoliberalismo. In: **Neoliberalismo e reestruturação produtiva** – as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 1996, p. 195-252.

TELLO, César G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p.1-22, jan./jun. 2012. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.711.0003>

TEMÓTEO, Antonio; KAFRUNI, Simone; MARZANO, Francelle; EVANS, Luciane. **Crise econômica faz de aposentados os novos chefes de família**. Postado em 19/07/2015. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2015/07/19/internas_economia.670003/crise-economica-faz-de-aposentados-os-novos-chefes-de-familia.shtml>. Acesso em: 21 fev. 2017.

TODARO, Mônica de Ávila; GUIMARÃES, Maria de Fátima. As Pessoas Idosas e o Processo de Alfabetização: algumas implicações pedagógicas. **Socio Poética**, Campina Grande, v. 2, n. 13, p.1-18, 2014. Disponível em: <www.google.com.br/search?client=ubuntu&channel=fs&q=envelhecimento+e+brasil+alfabetizado&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=ZBq2WJuwHoX9UpTKpKAN>. Acesso em: 28 fev. 2017.

TONET, Ivo. Cidadania ou Liberdade?. **Perspectivas**, São Paulo, n. 22, p. 85-94, 1999.

_____. **Cidadão ou homem livre?** s/d. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/cidadao_ou_homem_livre.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

_____. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. *Serviço Social e Sociedade*. [online]. 2013, n.116, pp.725-742. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n116/08.pdf>. Acesso em 10 fev 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282013000400008>

_____. **Educação contra o Capital**. 2ª ed. Revista, São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 93p

TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 171-191.

TORRES, Michelangelo Marques. Panorama da Realidade Educacional Brasileira no Contexto da Desertificação Neoliberal. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 8., 2012, Marília, São Paulo. **Anais do VIII do Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no século XXI**. Marília-SP: UNESP. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/qt1.html>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

TORRES, Haroldo da Gama; BICHIR, Renata Mirandola; CARPIM, Thais Pavez. Uma pobreza diferente? Mudanças no padrão de consumo da população de baixa renda. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 74, p. 17-22, mar. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002006000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002006000100002>

TRIGO, Thiago Alves; SOUZA, Rodrigo Augusto de. A concepção marxista de história: aspectos da contribuição de Marx para a história da Educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Paraná. **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Paraná: PUCPR, 2009.

ULSON, Rogério Luiz Barbosa. Ofício de substituição da nomenclatura Terceira Idade. Ofício nº 84/2018/SEI/CNDI/MDH, de 27 de setembro de 2018.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**, Hamburgo, Alemanha, 1997. Lisboa: 2002.

_____. **Construção Coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 9 p.

_____. **Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação 2030; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: UNESCO, 2016. 56 p.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. São Paulo: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

_____. **Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016. 91 p.

_____. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos**, Nova Delhi-

Índia: Unesco, 1993. Disponível em: <www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/docinternacionais/marcoDakar>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. **Declaração Universal sobre diversidade cultural**. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de e AMORIM, Mário Lopes. Educação Profissional sob a lógica Empresarial do neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma: O PNE e o PRONATEC. In: COLÓQUIO NACIONAL, 3., 2016, Natal. **Anais do III Colóquio Nacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: UFRN, 2016. Disponível em: <ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-8.pdf>. Acesso em 20 ago. 2017.

VEDAM, Rosimere Monteiro. Gênero, velhice e memória um estudo sobre a velhice masculina no município de ponta grossa-PR. In: FAZENDO GÊNERO 9, 2010, Florianópolis. **Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278293034_ARQUIVO_formula rio2.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2, p.35-36, jul./nov. 2001. Disponível em: <periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993/11442>. Acesso em: 21 mar. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 23 mar. 2018.

VERHINE, Robert E; MAGALHÃES, Ana Lúcia. O impacto do FUNDEF no Brasil: resultado de um estudo comparativo realizado em rede nacional. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA: CONSTRUINDO A IDENTIDADE LATINO-AMERICANA, 3., 2003, Porto Alegre. **Anais do III Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada: Construindo a Identidade Latino-Americana**. Porto Alegre: SBEC, 2003.

VERAS, Renato. **País jovem com cabelos brancos**: a saúde do idoso no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. 224 p.

VIGILANTE, Chico. **Agronegócio x agricultura familiar**. Artigo escrito para o blog 247, em 14 de Julho de 2014. Disponível em: <www.brasil247.com/pt/247/artigos/147034/Agronegócio-x-agricultura-familiar.htm>. Acesso em: 14 jun.2018.

XAVIER, Alex da Silva; KOIFMAN, Lilian. Educação Superior no Brasil e a formação dos profissionais de saúde com ênfase no envelhecimento. **Interface Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v.15, n. 39, p.973-984, 2011.

<https://doi.org/10.1590/S1414-32832011005000019>

WAJNMAN, Simone; OLIVEIRA, Ana Maria H. C.; OLIVEIRA, Elzira Lúcia. Os Idosos no Mercado de Trabalho: tendências e consequências. In: CAMARANO, Ana Amélia. **Os Novos Idosos Brasileiros: Muito Além dos 60?**, Rio de Janeiro: IPEA, Cap 14, p. 453-479, 2004. Disponível em: <http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/Arq_23_Cap_14.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

WILLIG, Mariluci Hautsch; LENARDT, Maria Helena; MÉIER, Marineli Joaquim. A Trajetória das Políticas Públicas do Idoso no Brasil: Breve Análise. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 17, n. 3, p. 574-577, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/29298/19053>>. Acesso em: 09 ago. 2017. <https://doi.org/10.5380/ce.v17i3.29298>

ANEXOS

Anexo 1- Ofício do CNDI sobre o uso de terminologias para designar o processo de envelhecimento

03/10/2018

SEI/MDH - 0564411 - Ofício

2. Confiando no acolhimento desta solicitação, que se justifica legal, social e pedagogicamente, o CNDI coloca-se à inteira disposição, e subscreve-se,

Respeitosamente,

documento assinado eletronicamente

Rogério Luiz Barbosa Ulson

Presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa



Documento assinado eletronicamente por **Rogério Luiz Barbosa Ulson, Presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa**, em 02/10/2018, às 15:57, conforme o § 1º do art. 6º e art. 10 do Decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://sei.mdh.gov.br/autenticidade>, informando o código verificador **0564411** e o código CRC **B6BB3BF6**.

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 00135.214042/2018-38

SEI nº 0564411



Anexo2 – Carta ao Povo Brasileiro de Luis Inácio Lula da Silva**Carta ao povo brasileiro**

O Brasil quer mudar. Mudar para crescer, incluir, pacificar. Mudar para conquistar o desenvolvimento econômico que hoje não temos e a justiça social que tanto almejamos. Há em nosso país uma poderosa vontade popular de encerrar o atual ciclo econômico e político.

Se em algum momento, ao longo dos anos 90, o atual modelo conseguiu despertar esperanças de progresso econômico e social, hoje a decepção com os seus resultados é enorme. Oito anos depois, o povo brasileiro faz o balanço e verifica que as promessas fundamentais foram descumpridas e as esperanças frustradas.

Nosso povo constata com pesar e indignação que a economia não cresceu e está muito mais vulnerável, a soberania do país ficou em grande parte comprometida, a corrupção continua alta e, principalmente, a crise social e a insegurança tornaram-se assustadoras.

O sentimento predominante em todas as classes e em todas as regiões é o de que o atual modelo esgotou-se. Por isso, o país não pode insistir nesse caminho, sob pena de ficar numa estagnação crônica ou até mesmo de sofrer, mais cedo ou mais tarde, um colapso econômico, social e moral.

O mais importante, no entanto, é que essa percepção aguda do fracasso do atual modelo não está conduzindo ao desânimo, ao negativismo, nem ao protesto destrutivo. Ao contrário: apesar de todo o sofrimento injusto e desnecessário que é obrigada a suportar, a população está esperançosa, acredita nas possibilidades do país, mostra-se disposta a apoiar e a sustentar um projeto nacional alternativo, que faça o Brasil voltar a crescer, a gerar empregos, a reduzir a criminalidade, a resgatar nossa presença soberana e respeitada no mundo.

A sociedade está convencida de que o Brasil continua vulnerável e de que a verdadeira estabilidade precisa ser construída por meio de corajosas e cuidadosas mudanças que os responsáveis pelo atual modelo não querem absolutamente fazer. A nítida preferência popular pelos candidatos de oposição que tem esse conteúdo de superação do impasse histórico nacional em que caímos, de correção dos rumos do país.

A crescente adesão à nossa candidatura assume cada vez mais o caráter de um movimento em defesa do Brasil, de nossos direitos e anseios fundamentais enquanto nação independente. Lideranças populares, intelectuais, artistas e religiosos dos mais variados matizes ideológicos declaram espontaneamente seu apoio a um

projeto de mudança do Brasil. Prefeitos e parlamentares de partidos não coligados com o PT anunciam seu apoio. Parcelas significativas do empresariado vêm somar-se ao nosso projeto. Trata-se de uma vasta coalizão, em muitos aspectos suprapartidária, que busca abrir novos horizontes para o país.

O povo brasileiro quer mudar para valer. Recusa qualquer forma de continuísmo, seja ele assumido ou mascarado. Quer trilhar o caminho da redução de nossa vulnerabilidade externa pelo esforço conjugado de exportar mais e de criar um amplo mercado interno de consumo de massas. Quer abrir o caminho de combinar o incremento da atividade econômica com políticas sociais consistentes e criativas. O caminho das reformas estruturais que de fato democratizem e modernizem o país, tornando-o mais justo, eficiente e, ao mesmo tempo, mais competitivo no mercado internacional. O caminho da reforma tributária, que desonere a produção. Da reforma agrária que assegure a paz no campo. Da redução de nossas carências energéticas e de nosso déficit habitacional. Da reforma previdenciária, da reforma trabalhista e de programas prioritários contra a fome e a insegurança pública. O PT e seus parceiros têm plena consciência de que a superação do atual modelo, reclamada enfaticamente pela sociedade, não se fará num passe de mágica, de um dia para o outro. Não há milagres na vida de um povo e de um país.

Será necessária uma lúcida e criteriosa transição entre o que temos hoje e aquilo que a sociedade reivindica. O que se desfez ou se deixou de fazer em oito anos não será compensado em oito dias. O novo modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade.

Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país. As recentes turbulências do mercado financeiro devem ser compreendidas nesse contexto de fragilidade do atual modelo e de clamor popular pela sua superação.

À parte manobras puramente especulativas, que sem dúvida existem, o que há é uma forte preocupação do mercado financeiro com o mau desempenho da economia e com sua fragilidade atual, gerando temores relativos à capacidade de o país administrar sua dívida interna e externa. É o enorme endividamento público acumulado no governo Fernando Henrique Cardoso que preocupa os investidores.

Trata-se de uma crise de confiança na situação econômica do país, cuja responsabilidade primeira é do atual governo. Por mais que o governo insista, o

nervosismo dos mercados e a especulação dos últimos dias não nascem das eleições. Nascem, sim, das graves vulnerabilidades estruturais da economia apresentadas pelo governo, de modo totalitário, como o único caminho possível para o Brasil. Na verdade, há diversos países estáveis e competitivos no mundo que adotaram outras alternativas.

Não importa a quem a crise beneficia ou prejudica eleitoralmente, pois ela prejudica o Brasil. O que importa é que ela precisa ser evitada, pois causará sofrimento irreparável para a maioria da população. Para evitá-la, é preciso compreender que a margem de manobra da política econômica no curto prazo é pequena.

O Banco Central acumulou um conjunto de equívocos que trouxeram perdas às aplicações financeiras de inúmeras famílias. Investidores não especulativos, que precisam de horizontes claros, ficaram intranquilos. E os especuladores saíram à luz do dia, para pescar em águas turvas.

Que segurança o governo tem oferecido à sociedade brasileira? Tentou aproveitar-se da crise para ganhar alguns votos e, mais uma vez, desqualificar as oposições, num momento em que é necessário tranqüilidade e compromisso com o Brasil.

Como todos os brasileiros, quero a verdade completa. Acredito que o atual governo colocou o país novamente em um impasse. Lembrem-se todos: em 1998, o governo, para não admitir o fracasso do seu populismo cambial, escondeu uma informação decisiva. A de que o real estava artificialmente valorizado e de que o país estava sujeito a um ataque especulativo de proporções inéditas.

Estamos de novo atravessando um cenário semelhante. Substituímos o populismo cambial pela vulnerabilidade da âncora fiscal. O caminho para superar a fragilidade das finanças públicas é aumentar e melhorar a qualidade das exportações e promover uma substituição competitiva de importações no curto prazo.

Aqui ganha toda a sua dimensão de uma política dirigida a valorizar o agronegócio e a agricultura familiar. A reforma tributária, a política alfandegária, os investimentos em infra-estrutura e as fontes de financiamento públicas devem ser canalizadas com absoluta prioridade para gerar divisas.

Nossa política externa deve ser reorientada para esse imenso desafio de promover nossos interesses comerciais e remover graves obstáculos impostos pelos países mais ricos às nações em desenvolvimento.

Estamos conscientes da gravidade da crise econômica. Para resolvê-la, o PT está disposto a dialogar com todos os segmentos da sociedade e com o próprio governo, de modo a evitar que a crise se agrave e traga mais aflição ao povo

brasileiro. Superando a nossa vulnerabilidade externa, poderemos reduzir de forma sustentada a taxa de juros. Poderemos recuperar a capacidade de investimento público tão importante para alavancar o crescimento econômico.

Esse é o melhor caminho para que os contratos sejam honrados e o país recupere a liberdade de sua política econômica orientada para o desenvolvimento sustentável.

Ninguém precisa me ensinar a importância do controle da inflação. Iniciei minha vida sindical indignado com o processo de corrosão do poder de comprar dos salários dos trabalhadores. Quero agora reafirmar esse compromisso histórico com o combate à inflação, mas acompanhado do crescimento, da geração de empregos e da distribuição de renda, construindo um Brasil mais solidário e fraterno, um Brasil de todos.

A volta do crescimento é o único remédio para impedir que se perpetue um círculo vicioso entre metas de inflação baixas, juro alto, oscilação cambial brusca e aumento da dívida pública.

O atual governo estabeleceu um equilíbrio fiscal precário no país, criando dificuldades para a retomada do crescimento. Com a política de sobrevalorização artificial de nossa moeda no primeiro mandato e com a ausência de políticas industriais de estímulo à capacidade produtiva, o governo não trabalhou como podia para aumentar a competitividade da economia.

Exemplo maior foi o fracasso na construção e aprovação de uma reforma tributária que banisse o caráter regressivo e cumulativo dos impostos, fardo insuportável para o setor produtivo e para a exportação brasileira.

A questão de fundo é que, para nós, o equilíbrio fiscal não é um fim, mas um meio.

Queremos equilíbrio fiscal para crescer e não apenas para prestar contas aos nossos credores. Vamos preservar o superávit primário o quanto for necessário para impedir que a dívida interna aumente e destrua a confiança na capacidade do governo de honrar os seus compromissos. Mas é preciso insistir: só a volta do crescimento pode levar o país a contar com um equilíbrio fiscal consistente e duradouro. A estabilidade, o controle das contas públicas e da inflação são hoje um patrimônio de todos os brasileiros. Não são um bem exclusivo do atual governo, pois foram obtidos com uma grande carga de sacrifícios, especialmente dos mais necessitados.

O desenvolvimento de nosso imenso mercado pode revitalizar e impulsionar o conjunto da economia, ampliando de forma decisiva o espaço da pequena e da microempresa, oferecendo ainda bases sólidas para ampliar as exportações. Para esse fim, é fundamental a criação de uma Secretaria Extraordinária de Comércio Exterior, diretamente vinculada à Presidência da República.

Há outro caminho possível. É o caminho do crescimento econômico com

estabilidade e responsabilidade social. As mudanças que forem necessárias serão feitas democraticamente, dentro dos marcos institucionais. Vamos ordenar as contas públicas e mantê-las sob controle. Mas, acima de tudo, vamos fazer um Compromisso pela Produção, pelo emprego e por justiça social.

O que nos move é a certeza de que o Brasil é bem maior que todas as crises. O país não suporta mais conviver com a idéia de uma terceira década perdidas. O Brasil precisa navegar no mar aberto do desenvolvimento econômico e social. É com essa convicção que chamo todos os que querem o bem do Brasil a se unirem em torno de um programa de mudanças corajosas e responsáveis.

Luiz Inácio Lula da Silva

São Paulo, 22 de junho de 2002

Anexo 3- Quadro Demonstrativo das demandas do CNDI ao MEC em relação à Educação

Ano	Quantidade de Reuniões⁸⁴	Quantidade de reuniões que discutiram a questão da Educação e Envelhecimento	Assunto
2003	1	0	–
2004	4	0	–
2005	4	1	Apresentação do Ministério da Educação “Ações Desenvolvidas para a Pessoa Idosa no Âmbito da Educação”, que eram as seguintes: 1) Seminário a ser realizado em 11 e 12 de maio de 2005, em Brasília, sobre a Educação Superior e Envelhecimento Populacional; 2) Estímulo à associação com instituições de ensino públicas e privadas, visando capacitar recursos humanos e realizar pesquisas voltadas para atuação com pessoas idosas; 3) Estabelecimento de convênio de cooperação técnica com o MEC para garantir a alfabetização dos idosos em estados e municípios; 4) Inclusão nas grades disciplinas do ensino fundamental de conteúdos que possibilitem o melhor conhecimento da velhice e das condições bio-sócio-psico-sociais do envelhecimento, bem como dos direitos dos idosos.
2006	2	1	Inserido no item Informes e encerramento, colocaram a seguinte proposta: MEC: 1) Articular no âmbito interno do MEC ações para atender a educação da pessoa idosa nos diversos níveis e modalidades de ensino; 2 – Articular ações para criação de Centro de Educação Continuada, educação formal e não formal, entre outros; 3- Estimular a inserção nas IES e afins cursos de gerontologia e geriatria; 4 – Promover ações de valorização

⁸⁴A quantidade de atas consultadas não corresponde a quantidade de reuniões realizadas durante o período do nosso estudo, pois apesar das reuniões ocorrerem uma vez por mês, nem todas as atas do conselho estavam digitalizadas e disponíveis para pesquisa. Em anexo, tabela com a sistematização das atas.

			da pessoa idosa em articulação com a escola, comunidade e família.
2007	4	2	<p>Apelo aos Ministérios:O Conselho decidiu encaminhar aos Ministérios setoriais uma alerta, um apelo a que os ministros estejam atentos às deliberações da Conferência Nacional do Idoso.</p> <p>O conselheiro informou ao Conselho que foi lançado o programa Olhar Brasil, esclarecendo que é um programa do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação que visa fazer um diagnóstico de dificuldades de visão em pessoas matriculadas em programas de alfabetização, tendo como foco os jovens e aqueles com 60 anos ou mais.</p>
2008	2	1	criar um grupo de trabalho para estudar e formular projeto de lei para criação de Política Educacional para o Envelhecimento. Essa política teria como objetivo definir um conjunto de medidas e orientações para promover os valores sociais da velhice, oportunizar o acesso da pessoa idosa a todos os níveis e modalidades de educação bem como o acesso dos demais segmentos etários a conhecimentos que auxiliem o seu próprio processo de envelhecimento, além de formar recursos humanos aptos a lidar com o processo de envelhecimento populacional.
2009	3	0	
2010	5	0	
2011	5	4	<p>Sinalização por parte de um conselheiro que o representante do MEC não era frequente.</p> <p>Sugestão para que o Ministério de Educação trabalhasse a temática do envelhecimento nas escolas e transformar em resolução essa sugestão.</p> <p>Na área da educação, informou que o Conselho também acompanhava a questão da inserção da temática do envelhecimento no ensino, onde perceberam que infelizmente aumentava bastante o índice de violência contra a pessoa idosa. E acreditava-se que através da educação, do fortalecimento da família e de ações Intergeracionais era</p>

			<p>possível evitar variados tipos de violência.</p> <p>O Plano Nacional de Educação, em votação, não considera a pessoa idosa como prioridade na educação, mas 66% dos homens idosos do Acre são analfabeto, 60% das mulheres de Roraima são analfabetas, 60% de homens e mulheres do Piauí são analfabetos. População idosa, dado real de ontem. Porque a gente fala assim: 30% dos idosos são analfabetos, mas vai ver onde eles estão como que eles estão. No Espírito Santo quase 40% das mulheres idosas são analfabetas, no Espírito Santo. No Paraná, que do Sul é o pior estado em termos de alfabetização, um terço dos idosos são analfabetos. Isso tem que estar revelado na nossa conferência, isso tem que estar revelado, por que é essa massa de manobra que vai de acordo com o interesse.</p>
2012	3	2	<p>Aumentar as oportunidades da população brasileira- ponderações sobre o acesso ao tema de envelhecimento ativo, do envelhecer com qualidade , garantira inclusão do tema e garantia de educação continuada e permanência de não vinculados ao ministério de educação, quer dizer os vinculados ao ministério da educação é cumprir a lei, a lei já fala o que o ministério da educação.</p> <p>Foi sugerida a redação de uma Carta aos Ministros da Educação e da Cultura propondo a inclusão do tema do idoso nas atividades dos dois ministérios. Deliberado em plenária 56ª do CNDI, recomendando o debate nas escolas da temática do IDOSO.</p> <p>Recomendação de envio de carta aos educadores lembrando a importância do dia 15 de junho, essa data deverá ser trabalhada nas escolas;</p>
2013	5	0	—
2014	7	3	<p>Lembra a necessidade da sociedade atentar para gerontologia, que sejam cumpridas as proposições da inserção no currículo escolar e das diretrizes da educação, sobre o envelhecimento, tema que vem sendo recomendada às Universidades, gerontologia e geriatria social, como disciplinas obrigatórias nas grades curriculares como determina o Estatuto do Idoso e a Lei de Política Nacional do Idoso, que se faça hoje sem adiar.</p>

			<p>O PRONATEC dispõe de cursos capacitação de cuidadores de idosos, não sendo adequada a aprovação no futuro de projetos que prevejam tal treinamento acrescenta, ainda, que os municípios que não dispõem de PRONATEC podem demandar ao Ministério da Educação.</p> <p>Relata que sobre a questão da composição da Comissão de Visita as Entidades representativas da Educação, para implementação do Art. 22 do Estatuto do Idoso, que trocou ideia com outros Conselheiros no sentido de ter objetivo real ao que se pretende em relação a sensibilização e não apenas realizar visitas que podem ou não ocorrer, o importante será propiciar uma oportunidade de debate de forma que os atores envolvidos se aproprie do que consta no Estatuto. Sugere que haja atuação junto as Entidades tais como: MEC, pelas suas Secretarias que dizem respeito ao assunto e desenvolvimento de temas nos Currículos dos cursos dos vários níveis de ensino, por exemplo, a SASE - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, SESU - Secretaria de Educação Superior, SEB - Secretaria de Educação Básica, SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, CNE - Conselho Nacional de Educação.</p>
2015	6	3	<p>Deliberação encaminhamento: Elaborar um Ofício para cada uma dessas Instituições,</p> <p>adequando aos objetivos e finalidades de cada uma delas, argumentando sobre a necessidade e que já está prevista em lei, no Estatuto do Idoso, no Artigo 22, em várias diretrizes nacionais, mas falta a implementação e solicita então as medidas para as diretrizes operacionais ou medidas práticas de aplicação real nas escolas. Nos Ofícios poderiam ainda incluir um convite para que participem da Reunião do Conselho ou que permitam aos Conselheiros do CNDI se integrarem nos seus encontros para a exposição mais detalhada do assunto.</p> <p>Quando da elaboração este documento é importante que se consubstancie acrescentando esta questão que no Plano Nacional de Educação aprovado no ano passado (2014) apesar de não terem aceitado</p>

			<p>a emenda elaborada pela SDH para inserção, existe uma menção que não é específica sobre esta questão, mas cita e seria importante que constasse. Está no Plano Nacional de Educação de uma forma secundária, mas consta.</p> <p>Relatório das Comissões de Políticas Públicas; Orçamento e Financiamento(GESTÃO)</p> <p>Citou a necessidade de monitorar as secretarias estaduais e municipais de educação, as escolas, as universidades para verificar se consta a obrigatoriedade de cumprir a inclusão da temática da pessoa idosa no ensino, e se as universidades estão oferecendo em sua grade curricular o ensino de gerontologia e geriatria.Promover a educação às pessoas idosas que residem em Instituição de Longa Permanência – I LPI</p> <p>A Conselheira Tereza Rosa Lins Vieira realizou a palestra “Educação para o Envelhecimento: Direito de Todos”, com foco na educação para o envelhecimento como um direito humano.</p>
2016	2	0	_____

Fonte: Atas do CNDI (2003 a 2016). Quadro elaborado pela autora.