



**Camila Rodrigues Estrela**

**Programas de extensão universitária  
voltados para a terceira idade: o fenômeno do  
envelhecimento visto sob a lógica privada**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Ilda Lopes Rodrigues da Silva

Rio de Janeiro  
Junho de 2012



**Camila Rodrigues Estrela**

**Programas de extensão universitária  
voltados para a terceira idade: o fenômeno do  
envelhecimento visto sob a lógica privada**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-  
Graduação em Serviço Social da PUC-Rio. Aprovada  
pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva**

Orientadora

Departamento de Serviço Social - PUC-Rio

**Profª Lobélia da Silva Faceira**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

**Prof. Ney Luiz Teixeira de Almeida**

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

**Profª. Mônica Herz**

Vice-Decana de Pós-Graduação do  
Centro de Ciências Sociais – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 11 de junho de 2012

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

### **Camila Rodrigues Estrela**

Graduou-se em Serviço Social na UCB (Universidade Castelo Branco) em 2008. Estagiou três anos realizando atividades de pesquisa, estudo e extensão desenvolvidos em articulação com o estágio supervisionado no projeto de extensão LEXT-OESSTE (Laboratório de Extensão - Organização de Experiências em Serviço Social, Trabalho e Educação) na UCB. Foi monitora de estágio da disciplina de “Estágio Supervisionado II”, do curso de Serviço Social em 2008. Ganhou o Prêmio Castelo Branco no ano de 2009, na categoria Aluno. Atuou como palestrante na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), na PUC- Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). É assistente social lotada na Ouvidoria do Hospital Eduardo Rabello, especializado em Geriatria e Gerontologia.

#### Ficha Catalográfica

Estrela, Camila Rodrigues

Programas de extensão universitária voltados para a terceira idade: o fenômeno do envelhecimento visto sob a lógica privada / Camila Rodrigues Estrela ; orientadora: Ilda Lopes Rodrigues da Silva. – 2012.

161 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Serviço social – Teses. 2. Envelhecimento. 3. Universidade. 4. Extensão universitária. 5. Mercantilização. I. Silva, Ilda Lopes Rodrigues da. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social. III. Título.

CDD: 361

Aos meus pais, Arióston e Vilma,  
pelo empenho e sacrifícios em prol  
dos meus maiores vãos.

## Agradecimentos

À Deus, que me ensinou mais uma vez, que a verdadeira liberdade consiste em querer liberta-se;

Aos meus queridos pais Arióston e Vilma, pelo respeito ao meu processo de construção pessoal, incentivos, orações, força e renúncias em prol deste trabalho.

À minhas irmãs Carolina e Roberta, fontes de inspiração e irreverência de olhar do mundo, pela preocupação, acompanhamento e força no silêncio.

Ao CNPq e a PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Ao companheiro Thiago por acreditar em mim nem mesmo quando eu acreditei desde o início e por compreender o quanto este trabalho era importante para o meu crescimento.

À amiga Larissa Gomes, pelo acolhimento em sua casa, pela amizade sem igual, pelas conversas, pelas idéias, pela troca, enfim, por ser presença das mais diferentes formas.

Ao professor Ney Luiz, minha inspiração enquanto profissional e pessoa, meu “mestre” distante, pela força que me impulsionou a iniciar e terminar este processo;

À professora Ilda Lopes por seu empenho e experiência.

Aos coordenadores dos programas pesquisados que me prestaram as informações sobre seus trabalhos de forma tão carinhosa e amiga.

Aos profissionais do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, em especial a secretária Joana que sempre me atendeu e resolveu meus problemas com tanto empenho, eficiência e carinho, assim como a todos os colegas de turma.

À minha chefinha Raquel Xavier, que com seu jeitinho sempre torceu por minhas conquistas e me incentivou durante a caminhada.

Ao amigo Arnaldo de Almeida, pelo empréstimo dos livros tão necessários e pelo incentivo.

À todos os queridos velhinhos do programa Tempo de Aprender cujas vidas tanto ensinaram-me fazendo-me ser uma pessoa apaixonada pela velhice.

Às amigas Marcelle Caldas e Marcelle Pazini que foram minhas mãos de anjo, pela prontidão em me ajudar e pelo carinho e preocupação dispensados.

## Resumo

Estrela, Camila Rodrigues; Silva, Ilda Lopes Rodrigues da. **Programas de extensão universitária voltados para a terceira idade: o fenômeno do envelhecimento visto sob a lógica privada.** Rio de Janeiro, 2012. 161 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A pesquisa focou atenção nos fundamentos dos programas de extensão universitária desenvolvidos por quatro universidades privadas do município do Rio de Janeiro para o segmento envelhecido. Apoiou-se na compreensão do processo de socialização da gestão do processo de envelhecimento, abordando-o enquanto um fenômeno social determinado pela dinâmica dos modos de produção, e por isso, atravessado pelas particularidades das classes sociais. O estudo concentrou-se nos fundamentos desses programas tendo em vista o processo de mercantilização da universidade acentuado com a Reforma da Educação Superior, vivenciado mais intensamente a partir da década de 1990, a extensão universitária sofreu alterações em sua dinâmica de atividade educacional num sentido de empobrecimento e de sucateamento da mesma. A pesquisa de cunho qualitativo analisou as falas dos coordenadores dos programas investigados, mostrando como os mesmos têm abordado o envelhecimento enquanto um processo homogêneo de formação e por isso, com pouca contribuição para a mudança das condições de reprodução social sobre as quais o mesmo se dá. Da mesma forma, considerou também o papel da extensão universitária, possibilitando perceber que esta instância embora esteja articulada com o ensino e a pesquisa desenvolvidos nas universidades pesquisadas, ele está marcado predominantemente pela lógica da prestação de serviços, através da manutenção do discurso da vivência de uma “terceira idade” ativa e saudável, oferecendo cursos e atividades que legitimam o desenvolvimento da responsabilidade individual pelo processo de envelhecimento.

## Palavras-chave

Envelhecimento; Universidade; Extensão Universitária; Mercantilização.

## Abstract

Estrela, Camila Rodrigues; Silva, Ilda Rodrigues Lopes da (Advisor). **University extension programs directed towards the third age: the phenomenon of aging seen in the private logic.** Rio de Janeiro, 2012. 161 p. MSc. Dissertation – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The research focused attention on the fundamentals of university extension programs developed by four private universities in the municipality of Rio de Janeiro for the segment aged. He leaned in understanding the socialization process of the management of the aging process, approaching it as a social phenomenon determined by the dynamics of modes of production, and therefore crossed the particularities of social classes. The study focused on the fundamentals of these programs to the process of commercializing university accented with the Higher Education Reform, experienced more intensely from the 1990s, the university extension unchanged from its educational activity in a dynamic sense impoverishment and scrapping it. The qualitative research analyzed the speeches of the coordinators of the programs investigated, showing how they have addressed the aging process as a homogeneous formation and therefore with little contribution to the changing conditions of social reproduction on which the same is true . Likewise, also considered the role of university extension, enabling realize that although this instance linked with teaching and research developed at universities surveyed, it is marked predominantly by the logic of service, by maintaining the experience of a speech "Seniors" active and healthy by offering courses and activities that legitimize the development of individual responsibility by the aging process.

## Keywords

Aging; University; University Extension; Commodification.



## Sumário

1. Introdução	11
2. A responsabilização individual por um processo de envelhecimento saudável	21
3. O processo de mercantilização da universidade e os espaços voltados para a “Terceira Idade”	67
4. Extensão universitária: a possibilidade de emancipação humana diante da lógica privatista	89
5. Os programas voltados para o segmento envelhecido através da extensão universitária no contexto privado	113
6. Considerações finais	145
7. Referências Bibliográficas	147
8. Anexos	158

*Se eu tivesse ficado parada teria sido mais fácil,  
mas se eu não me pusesse a caminho,  
ainda que árduo, eu não teria alcançado.*

Camila Estrela

# 1

## Introdução

A dissertação intitulada “Programas de extensão universitária voltados para a terceira idade: o fenômeno do envelhecimento visto sob a lógica privada” expõe a sistematização da pesquisa realizada que se empenhou em investigar os fundamentos dos programas de extensão efetivados por quatro universidades particulares do município do Rio de Janeiro junto ao público envelhecido.

Considerando-se o acelerado processo de envelhecimento populacional, especificamente na cidade do Rio de Janeiro, a compreensão das propostas dos programas desenvolvidos por essas universidades, buscou refletir sobre a extensão universitária dentro da lógica de privatização do ensino superior, principalmente a partir da década de 1990, assim como procurou analisar de que forma o processo educacional desenvolvido por seus respectivos programas, tem contribuído para o conhecimento do processo de envelhecimento.

Ao mesmo tempo em que ocorre o crescimento acelerado deste segmento no mundo, surgem com ele, diferentes formas de encará-lo, sendo a velhice considerada a partir do discurso internacional como um “ameaça” à sociedade pela sobrecarga de custos e serviços que demanda para ser combatida.

Para a alteração deste quadro, surgem diferentes iniciativas de “combate” à velhice, tendo como um importante marco neste âmbito a Assembléia Mundial sobre Velhice, realizada em Viena, em 1982 que estabelece uniformidade de soluções, onde o indivíduo envelhecido uma vez “marginalizado” precisa “reinventar-se” para que consiga sobrepor e mudar este quadro que lhe é imposto por sua condição de velho.

Neste contexto surgem os programas voltados para a “terceira idade”, fruto do processo de remodelagem do envelhecimento outrora atrelado à decrepitude e solidão, para dar espaço a uma velhice ativa, feliz e saudável, cujos programas desenvolvidos pelas universidades destacam-se no sentido de proporcionar a este público atividades que tem, por sua vez, a possibilidade de alterar ou afirmar este panorama.

Tomou-se as universidades privadas, alvo de investigação deste estudo por constituírem-se, enquanto instituições cuja dinâmica educacional está atrelada tendencialmente à do mercado, com poucas exceções, tais como as consideradas comunitárias e filantrópicas.

Assim, a reflexão trazida pela pesquisa pretende ser uma contribuição para o debate dos atuais programas que atendem ao público envelhecido entendendo os fundamentos desta atuação junto a este segmento, em especial, no que se refere às formas de atuação educacional na relação universidade - indivíduo envelhecido, através de seus programas de extensão, discutindo-se a partir disso, qual tem sido o papel desta instância no que diz respeito às suas práticas junto a este segmento.

Uma vez que a universidade, enquanto um dos organismos de cultura, conforme Gramsci (1978) é capaz de formar intelectuais neste sentido, sua atuação junto à sociedade, particularmente através da extensão universitária, pode ser rica para realimentar a dinâmica da produção de conhecimento, através da população envelhecida, uma vez que “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato ninguém passa dez horas sem nada aprender” (Mészáros, 2008, p. 47).

Sua atuação junto ao segmento envelhecido é capaz tanto de contribuir para a alteração do quadro da velhice encarada sem se levar em consideração as formas de reprodução social da sociedade capitalista, quanto por outro lado, para que tais bases de reprodução sejam alteradas.

Tomando por relevância o fenômeno do aumento populacional do segmento velho, Veras (2003) traz a realidade de que “a longevidade da população é um fenômeno mundial que traz importantes repercussões nos campos social e econômico” (p.6), destacando-se o crescimento da população idosa pela rapidez em números relativos e absolutos, assim como da população adulta, onde esta situação, modifica a pirâmide populacional, segundo o mesmo autor.

Desta forma, a importância da pesquisa ser realizada no município do Rio de Janeiro se dá, pelo fato desta cidade, dentro da realidade brasileira, contar com uma quantidade significativa de idosos. Segundo Goldman (2001), “Os dados do Censo Demográfico de 1991 revelam, no Município do Rio de Janeiro, uma participação da população idosa em 11,36%, índice maior do que a média nacional, situada em torno de 7,06%”.

Além disso, nota-se o nascimento de iniciativas para dar conta da vulnerabilidade da idade desse segmento (Teixeira, 2008), tais como “associações de idosos, confederações de aposentados e pensionistas, organizações profissionais internacionais de estudos e problematizações do envelhecimento, como a Associação

Internacional de Gerontologia, dentre outras” (p.22), acreditando ao envelhecimento o status de fenômeno, que se torna objeto de estudos científicos e intervenções.

Dentre estas iniciativas destacam-se, sobretudo, as Universidades Abertas para a Terceira Idade, esta experiência foi iniciada na França, na década de 1970, em Toulouse. Hoje decorridas três décadas, pode ser em seu desenvolvimento caracterizada por quatro gerações. Segundo Peixoto (1997) isso demonstra as diferenças de modelos a partir de objetivos e atividades caracterizadas de formas próprias ao longo do tempo.

Pode-se observar pela literatura especializada (Netto, 2001; Teixeira, 2008) que existem pontos de vistas divergentes quanto às maneiras de se entender estes espaços, no que se refere à proposta pedagógica adotada.

Um dos pontos de vista, tratando-se da educação permanente, visa trabalhar e desenvolver a educação, voltando-se para a atualização de valores e atitudes das pessoas maduras, tanto no que diz respeito a suas atividades sociais, culturais e políticas individuais, como coletivas, incentivando o exercício da cidadania (Netto, 2001).

Já em outra direção, a noção de educação permanente, é entendida enquanto desenvolvimento pessoal do indivíduo que vislumbra a aprendizagem “como um processo que depende da pessoa, o que remete ao indivíduo a responsabilidade de construir para si uma velhice positiva” (Teixeira, 2008, p.250). Ainda mais se considerando que “encerra a possibilidade de mudança na condição social do idoso, tomado na sua imediatividade e generalidade que camufla os processos determinantes, através da educação centrada no indivíduo, na sua capacidade de gerar novos valores, comportamentos e atitudes” (p.254).

Portanto, esta pesquisa considera esses dois enfoques para análise feita dos fundamentos das propostas pedagógicas desenvolvidas pelas universidades privadas do município do Rio de Janeiro, na efetividade de suas práticas educacionais junto ao público envelhecido.

Desta forma, a maneira de se entender a proposta pedagógica de educação permanente nas universidades voltadas à “terceira idade” vão caracterizar formas específicas de enfrentamento da velhice. De um lado, o entendimento passa pela perspectiva individual focando os que possuem potencialidades para a constituição de espaços que contribuam tanto para a construção de outra imagem da velhice que simbolize a liberdade e o lazer, ou mesmo de ser jovem em toda idade (Peixoto,

1997). De outro, o entendimento do processo de envelhecimento é considerado enquanto um fenômeno entendido a partir de seus processos determinantes e da condição social do idoso, e não apenas como visto centrado no indivíduo responsável sozinho pelas mudanças do seu envelhecer.

O próprio termo “terceira idade”, utilizado para denominar as Universidades Abertas à Terceira Idade surge pautado na busca do desenvolvimento voltado para uma nova concepção de velhice, baseada não mais em valores de decrepitude física. A utilização do mesmo, sobretudo, é posta muitas das vezes, a serviço de mascarar realidades indesejáveis (Neri, 2007), em detrimento dos aspectos que embora não desejados, devem ser percebidos enquanto um processo inerente ao envelhecimento, desenvolvido sob condições sociais específicas.

Segundo Debert (1999) o enfrentamento à velhice caracteriza sua gestão sob dois aspectos, onde primeiramente a velhice é acompanhada, enquanto uma questão de política pública e num segundo momento é vista sob o prisma de individualização que esvazia a discussão sobre a problemática do envelhecimento.

Diz ela:

(...) desconsiderando os fundamentos materiais da sua existência, vista como uma ameaça que paira sobre todos os homens, independentemente do lugar que ocupam no processo produtivo, camuflando o fato de que é a classe trabalhadora, formada pelos homens-mercadoria, que aciona o processo produtivo, a protagonista, historicamente constituída, da tragédia do fim da vida (Haddad, 1986, p. 42).

A partir desta compreensão mais ampla, esta pesquisa buscou compreender os fundamentos dos programas desenvolvidos pelas universidades privadas do município do Rio de Janeiro a partir de diferentes visões, tanto das formas de gestão da velhice, quanto das diferentes concepções propostas pela educação permanente adotadas nos programas de extensão universitária eleitos para o estudo.

Tratar da temática sobre a velhice é adentrar numa seara complexa e vasta, Beauvoir (1990) fez uma discussão sobre a mesma na França tendo o intuito de derrubar os tabus que permeavam este assunto, vivenciados pela sociedade francesa no século passado e assim “quebrar a conspiração do silêncio” em torno desta temática, incentivada por um momento histórico em que o país contava com a proporção de velhos mais elevada do mundo, segundo a autora, condenados “à miséria, à solidão, às deficiências, ao desespero” (p.8).

O objetivo da autora era o de quebrar o silêncio da vivência de um envelhecimento marcado pelas mazelas sociais às quais o segmento envelhecido estava submetido, sendo acompanhada por colocações pejorativas, quando dizia que estava trabalhando num ensaio sobre a velhice, tais como: “Que idéia!... Mas você não é velha!... Que coisa triste...” (p.8). Hoje decorrida a primeira década do século XXI, percebe-se que a velhice em seu processo alcançou focos científicos e políticos relevantes.

O destaque da temática “envelhecimento” originou os campos da Geriatria e de Gerontologia, tratando-o a partir da lógica dos *experts* (Debert, 1999) do assunto, consagrados enquanto aqueles sobre as quais se baseiam os discursos da garantia de um “viver melhor”.

Na investigação aqui realizada a quebra do silêncio não se dá sob o pioneirismo do desenvolvimento da temática, mas sim, sob a perspectiva de trazer luz às tendências do enfrentamento da velhice<sup>1</sup> enquanto proposta pedagógica adotada pelos programas de extensão universitária dentro da lógica privatista de educação superior, buscando compreender a partir desta dinâmica, como as universidades privadas do município do Rio de Janeiro<sup>2</sup> têm fundamentado seus programas junto a este segmento.

Para esse fim, a pesquisa buscou levantar os fundamentos da elaboração de tais programas junto aos coordenadores diretamente responsáveis pela efetivação dos programas há pelo menos um ano, relacionando o desenvolvimento destes com a reestruturação do ensino superior sofrida a partir da década de 1990 e seus rebatimentos para o desenvolvimento da extensão universitária junto à comunidade.

Nesta perspectiva, apresentam-se as quatro universidades pesquisadas, sob um breve histórico de constituição.

---

<sup>1</sup> Assim como Teixeira (2008) este trabalho utiliza as noções de envelhecimento e velhice como sinônimos. Isso porque “embora a noção de velhice abranja por definição os aspectos sociais, comportamentais e biológicos no processo de envelhecimento, definida conforme Neri (2001, p. 46 apud Teixeira, 2008) “como a última fase do ciclo vital [...] delimitada por eventos de natureza múltipla, incluindo restrições em papéis sociais e especialização cognitiva”, o envelhecimento também é um processo biopsicossocial, em que o ritmo, duração e efeitos do envelhecimento fisiológico reportam diferenças conforme fatores sócio-econômicos, psicológicos, genético-biológicos, dentre outras diferenças, sendo o critério de classe aquele capaz de diferenciar o envelhecimento, e ao mesmo tempo, homogeneizar para a classe ou para fração dela os problemas que enfrentam” (p.40).

<sup>2</sup> O critério de escolha das universidades investigadas foi o recorte do caráter privado e de terem de cumprir os requisitos do tripé ensino-pesquisa-extensão (Enguita, 1993; Silva Júnior; Sguissardi, 2001).

A Universidade Gama Filho (UGF) começou em 1939, quando o Ministro Luiz Gama Filho criou o Ginásio Piedade. Hoje a Gama Filho conta com unidades no bairro de Piedade, campus Gonzaga da Gama Filho, bem como os Campi Barra-Downtown e Centro- Candelária.

Em 1933, através do sonho de Mário Veiga de Almeida, tem início a história da Universidade Veiga de Almeida (UVA). Junto com sua irmã, Maria Anunciação de Almeida, o fundador da universidade realizava uma atividade voluntária na Igreja de Santo Cristo onde começaram a alfabetizar crianças que, com dificuldade de leitura, não conseguiam acompanhar a catequese junto à Igreja. Por terem perdido seus pais ainda crianças, foram adotados por seus padrinhos e usavam como sala de aula a mesa de jantar da modesta residência onde viviam.

Em 1937, a sala de aula improvisada muda de endereço para uma casa com poucas salas, surgindo a primeira escola, o Colégio Sagrado Coração de Jesus. A Universidade Veiga De Almeida (UVA) tem o início de seu ensino superior em 1972, com a criação da Escola de Engenharia, com os cursos de Engenharia Civil e Engenharia Elétrica. Em 1992, após a criação de outros cursos levam-na ao reconhecimento e oficialização, por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como universidade. A Universidade Veiga de Almeida conta hoje com cinco campi.

A Universidade Castelo Branco (UCB) iniciou sua história com o Centro Educacional Realengo - CER, hoje entidade Mantenedora da Universidade Castelo Branco - UCB, tendo sua origem no Centro de Estudos Universitários Paulo Gissoni, fundado em 7/3/1971. Conforme decisão da Assembléia Geral Extraordinária, realizada no dia 23/2/1973, a Entidade passou a denominar-se Centro Educacional de Realengo.

Os primeiros cursos superiores foram autorizados a funcionar com a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras Marechal Castelo Branco, no dia 9/10/1973, e da Faculdade de Educação Física da Guanabara, em 7/11/1973.

Em 1976, as duas faculdades passaram a constituir as Faculdades Integradas Castelo Branco - FICAB, com a provação do Regimento Unificado pelo parecer CFE n.º 2903/ 71, de 1/7/1975, seguindo-se o reconhecimento em 15/12/1976 dos cursos que foram instalados inicialmente. Com a implantação das FICAB, começa o desenvolvimento das instalações em Realengo.



Até o final da década de 1980, outros cursos juntam-se aos já tradicionais Letras e Educação Física, como Matemática, Pedagogia, Fisioterapia, Serviço Social, Administração e Informática. Já em 1990, iniciou-se o processo formal de transformação das FICAB, com o acolhimento da carta-consulta pelo CFE, para a criação da Universidade Castelo Branco, em 18/2.

A instalação oficial da UCB ocorreu no dia 4/1/1995, após a publicação da Portaria Ministerial n.º 1834 no Diário Oficial da União, no dia 29/12/1994.

E por fim a Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) tem sua história iniciada em 1970 quando o professor Jose de Souza Herdy criou a Associação Fluminense de Educação (AFE), entidade mantenedora das então Faculdades Unidas Grande Rio. Em 1972, foram implantados os primeiros cursos superiores: Ciências Contábeis e Administração.

Os cursos de Pedagogia e Letras começaram a funcionar no ano seguinte, sendo criado, em 1974, o Centro Educacional de Duque de Caxias (CEDUC) para atuar como Colégio de Aplicação.

A década de 1980 registrou a criação dos primeiros cursos da área de Saúde: Odontologia, Enfermagem e Farmácia, seguidos dos cursos de Ciências Biológicas, Matemática e Química. Em 1994 surgem os cursos de Direito, Informática e Secretariado Executivo. Em 1995, vieram integrar este elenco o curso de Medicina Veterinária e a habilitação Português-Espanhol para o curso de Letras. Os anos 90 registraram ainda a criação dos cursos de Medicina e Fisioterapia.

Nos anos 2000, a UNIGRANRIO criou os cursos de Educação Física, bacharelado em Serviço Social, bacharelado em Nutrição, licenciatura em Educação Artística (Artes Visuais) e licenciatura em História, além de cursos superiores de Tecnologia.

Atualmente conta com quatro *Campi*: Jardim 25 de Agosto (em Duque de Caxias), Lapa (na cidade do Rio de Janeiro), Silva Jardim e Magé, além de 8 unidades: Rio de Janeiro -Barra da Tijuca, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro - Carioca Shopping, Duque de Caxias - COCA (Colégio Casimiro de Abreu), Duque de Caxias - Ely Combat (Colégio Duque de Caxias), Macaé, Duque de Caxias - Santa Cruz da Serra e São João de Meriti.

Para chegar-se a essas quatro universidades, foram inicialmente levantadas todas as universidades privadas do município do Rio de Janeiro através da internet,

resultando num total de sete. Em seguida, feito o contato telefônico com todas para a verificação de quais delas desenvolviam programas para o público envelhecido, chegou-se ao quadro já apresentado.

Para a realização da coleta dos dados da pesquisa, foi aplicada entrevista semi-estruturada orientada por um roteiro de questões. Para Gil (1991) a entrevista pode ser “parcialmente estruturada, quando é guiada por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.” (p. 92). Além dela foi utilizada a análise documental, que se deu a partir dos panfletos dos programas desenvolvidos, fornecidos pelos coordenadores dos programas.

Segundo o mesmo autor “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (p.51), além da consulta dos sites das respectivas universidades.

As entrevistas foram gravadas com a prévia autorização dos coordenadores, tendo os mesmos, assim como a pesquisadora assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a confidencialidade, e também a segurança do sigilo sobre os dados pessoais dos respectivos coordenadores, além de assegurar-se o acesso aos resultados da pesquisa ao término da mesma.

Os instrumentos utilizados propiciaram achados que permitiram compreender como tem se constituído os fundamentos para a elaboração das atividades de extensão junto ao segmento envelhecido, no que tange à relação entre a universidade enquanto instituição social (Chauí, 2003) e o fenômeno do envelhecimento enquanto uma realidade social.

A pesquisa, realizada foi fruto para além das justificativas já apresentadas das interrogações que surgiram a partir do estudo desenvolvido no ano de 2008, por esta autora apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>3</sup> do Serviço Social, onde foi realizado uma sistematização do perfil das atividades realizadas com o público idoso nas instituições de ensino superior do município do Rio de Janeiro: UNIVERSIDADE (Centro Universitário da Cidade), UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), UNIGRANRIO (Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy), UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro),

---

<sup>3</sup> Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o tema: “Análise do perfil das atividades realizadas com o público da Terceira Idade nas instituições de ensino superior do município do Rio de Janeiro”, realizada no ano de 2008 para obtenção do título de bacharelado em Serviço Social pela Universidade Castelo Branco (UCB).

Instituto Metodista Bennett- FACE (Faculdade de Cultura da Existencialidade)- Espaço Bennet para a Maturidade, UVA- Universidade Veiga de Almeida, FACHA- Faculdade Integradas Hélio Alonso, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Gama Filho, Centro Universitário Augusto Mota (UNISUAM), Universidade Estácio de Sá e Universidade Castelo Branco (UCB).

O referido Trabalho analisou o perfil das atividades desenvolvidas com o público idoso nas doze instituições elencadas de ensino superior no município do Rio de Janeiro.

Nesse estudo, se pôde perceber que dentre as doze instituições pesquisadas, dez desenvolviam atividades motivadas pela idéia de se ter uma “Terceira Idade” com um envelhecimento “mais ativo” e com uma maior “qualidade de vida”.

Agora na pesquisa atual (2012) revisitou-se apenas as universidades privadas com atividades para o público envelhecido, tendo em vista o contexto da Reforma do Estado e da Reforma Universitária.

As questões chaves para essa volta foram: Por que a universidade tem oferecido atividades para o público envelhecido? Quais os fundamentos utilizados para a elaboração das mesmas? Como tem sido pensado o fenômeno do envelhecimento pelas universidades privadas do município do Rio de Janeiro? E como essa atividade de extensão está relacionada com o ensino e a pesquisa?

Tendo-se em consideração que “A idade constitui um dado importante, mas não determina a condição da pessoa, pois o essencial não é o mero transcurso do tempo, mas a qualidade de tempo decorrido, os acontecimentos vivenciados e as condições ambientais que a rodearam” (Moragas, 1997 p. 18), este estudo a partir do contexto neoliberal vivenciado pelo Brasil, buscou, sobretudo, analisar os fundamentos dos programas desenvolvidos pelas universidades privadas, tendo como pano de fundo a maneira como se deu o acompanhamento do processo de envelhecimento no Brasil pelo Estado, onde o acelerado processo de envelhecimento está ocorrendo em meio a uma conjuntura recessiva e a uma crise fiscal que dificultam a expansão do sistema de proteção social para todos os grupos etários e, em particular, para os idosos (Camarano; Pasinato, 2004, p. 253).

A revisão de literatura produzida sobre as atividades desenvolvidas junto a este público pelas universidades do Brasil mostra-se rica destacando-se as obras de: Cachione (2003), Peixoto (1997), Frutuoso (1999), Haddad (1986), Teixeira (2008),

entretanto não ressaltam as peculiaridades das privadas no que tange aos fundamentos dos programas para o segmento aqui estudado.

A exposição do trabalho ora apresentado está dividido em cinco capítulos. O primeiro apresenta uma pequena contextualização do assunto a ser abordado, pontuando as principais questões abordadas na pesquisa. O segundo analisa os movimentos de gestão da velhice, ora sendo abordada enquanto questão pública, ora enquanto um processo de responsabilidade individual, constituindo um arcabouço teórico sobre o envelhecimento.

No terceiro, foi levantado o processo de mercantilização da universidade e as conseqüências do mesmo para a produção de conhecimento, vivenciado de forma mais acentuada na década de 1990, assim como o surgimento dos espaços nas universidades voltados para a “terceira idade” que nascem durante esta década, procurando mostrar desta forma a gênese deste trabalho e suas implicações para o desenvolvimento de suas atividades no contexto privado.

No quarto capítulo, foi desenvolvida a discussão a respeito da extensão universitária diante do contexto educacional de ensino superior privado e os rebatimentos para a construção de uma produção de conhecimento junto ao ensino e à pesquisa que implique na possibilidade de emancipação humana dos sujeitos que dela participam.

No quinto capítulo, são apresentados os programas de extensão universitária voltados para o segmento envelhecido nas quatro universidades de ensino eleitas para o estudo.

Por fim, são descritas as considerações finais e elencadas as referências bibliográficas utilizadas.

Quando Buda era ainda o príncipe Sidarta, encerrado por seu pai num palácio, dele escapuliu várias vezes para passear de carruagem nas redondezas. Na primeira saída encontrou um homem enfermo, desdentado, todo enrugado, encanecido, curvado, apoiado numa bengala, titubeante e trêmulo. Espantou-se, e o cocheiro lhe explicou o que era um velho: “Que tristeza- exclamou o príncipe- que os seres fracos e ignorantes, embriagados pelo orgulho próprio da juventude, não vejam a velhice! Voltemos rápido para casa. De que servem os jogos e as alegrias, se eu sou a morada da futura velhice?” (Beauvoir, 1990).

Com este conto do renomado livro de Beauvoir intitulado “A velhice” o presente capítulo principia a discussão sobre um pressuposto básico que ronda o tema do envelhecimento que é o questionamento de quando realmente se dá o início deste processo?

Beauvoir (1990) inicia uma reflexão sobre o envelhecimento na França nos anos 1960 a partir do conto destacado acima, ilustrado pelo personagem Buda que reconhece que o “velho” já está dentro de si. A autora destaca que o momento que marca este início é mal definido, variando de acordo com as épocas e lugares, mas que entre a velhice e a morte, a primeira é considerada com mais lucidez, pois faz parte de nossas possibilidades imediatas e nos ameaça em qualquer idade, e quando acontece nos aproxima minimamente da segunda, fazendo com que muitas das vezes tenhamos a velhice por conta disso.

Segundo autora o início da velhice não se dá instantaneamente, mas também não se pensa nela, como Buda o fez, em já se ser habitado pela mesma, por se ter como referência talvez, um tempo tão longo que nos separa desta, confundindo-a com a eternidade diante dos olhos, acompanhada de um futuro longínquo que parece irreal.

No entanto, assim como Beauvoir (1990) coloca: “Uma questão se impõe imediatamente. A velhice não é um fato estático; é o resultado e o prolongamento de um processo. Então resta perguntar: Em que consiste esse processo? Em outras palavras, o que é envelhecer?” (p.17)

Do ponto de vista biológico, o envelhecimento é definido, como “o processo de mudanças universais pautado geneticamente para a espécie e para cada indivíduo, que se traduz em diminuição da plasticidade comportamental, em aumento da

vulnerabilidade, em acumulação de perdas evolutivas e no aumento da probabilidade da morte” (Neri, 2001, p. 46).

Estes são aspectos gerais que caracterizam o processo de envelhecimento tomando como referência a autora nesta descrição, a questão física, ou seja, a forma como se dá o processo de envelhecimento provocando mudanças do corpo humano ao longo do tempo.

Sob essa perspectiva de mudança ao qual o envelhecimento está atrelado Beauvoir (1990) destaca que a vida do embrião, do recém-nascido, da criança é uma mudança contínua, pontuando que “mudar é a lei da vida. É um certo tipo de mudança que caracteriza o envelhecimento irreversível e desfavorável - um declínio” (p.17).

Neste sentido, pode-se observar que o que caracteriza o processo de envelhecimento ou uma pessoa velha, está também no fato de ser qualificado fisicamente como alguém que sofreu e sofre as mudanças decorrentes das conseqüências do declínio natural do corpo que se destaca como sendo “irreversível e desfavorável”.

Mas como delimitar as condições “desfavoráveis”, assim como o início do “declínio” humano?

Beauvoir (1990) destaca que o problema é simples quando se considera no homem apenas seu organismo, quando sua tendência é subsistir, sendo necessário, portanto, “restabelecer seu equilíbrio cada vez que este é comprometido, defender-se das agressões exteriores, ter sobre o mundo o mais vasto e mais firme domínio” (p.17). Um problema, como a autora destaca, que seria simples se analisado somente sob o ponto de vista biológico, onde as conseqüências maléficas do envelhecimento seriam encaradas através do restabelecimento contínuo do equilíbrio do corpo torna-se complexo se visto de um ângulo da integralidade de condições internas e externas.

A autora ainda escreve que depois dos 20 anos, e, sobretudo, a partir dos 30, esboça-se uma involução dos órgãos, questionando se neste momento, caberia então, falar em envelhecimento? Respondendo que não, uma vez que:

(...) no homem, o próprio corpo não é natureza pura. As perdas, as alterações, os enfraquecimentos podem ser compensados por montagens, por automatismos, um saber prático e intelectual. Não se falará de envelhecimento enquanto as deficiências permanecerem esporádicas e forem facilmente contornadas. Quando adquirem importância e se tornam irremediáveis, então o corpo fica frágil e mais ou menos impotente; pode-se dizer, sem equívoco, que ele declina (p.19). Ao mesmo tempo a

autora afirma que a questão torna-se mais complexa quando o indivíduo é considerado em sua integralidade, perguntando então: “Começa-se a declinar depois de se ter atingido um apogeu: onde situar o apogeu?” (Ibidem, p.19)

Neste sentido responde à pergunta escrevendo que o físico e o moral não seguem uma evolução rigorosamente paralela.

Moralmente, um indivíduo pode ter sofrido perdas consideráveis antes que se esboce sua degradação física; ao contrário, é possível que, ao longo dessa decadência, ele realize ganhos intelectuais importantes (Ibidem, p.19).

Cabendo com isso a cada um dar uma resposta diferente, segundo sua tendência a valorizar mais as capacidades corporais ou as faculdades mentais, ou até o equilíbrio entre as duas.

Com isso, a mesma autora afirma que uma vez que o indivíduo for considerado em seu aspecto integral não serão levados em consideração somente os aspectos biológicos que podem ser “reequilibrados constantemente”, passando a envolver a partir de então, questões de caráter intelectual, cabendo a cada um, a valorização de determinados aspectos para o estabelecimento do início da velhice.

Portanto, a autora conclui que é “a partir de tais opções que os indivíduos e as sociedades estabelecem uma hierarquia das idades: não há nenhuma que seja universalmente aceita” (p.19).

Desta forma não se tem delimitado um início específico para o envelhecimento. É interessante notar que em estudos contemporâneos como os da Organização Mundial de Saúde possui-se parâmetros diferenciados para o início do processo de envelhecimento. Entendendo-se desde 1982, que nos países mais ricos o patamar começa aos 65 anos enquanto que nos países subdesenvolvidos se inicia aos 60 anos (Goldman, 2001), considerando-se os componentes sociais implicados.

Com isso, a partir da existência de diferentes formas de se estabelecer o início do processo de envelhecimento, seja a partir de princípios biológicos ou de questões intelectuais e morais, o mais utilizado é, sobretudo, segundo Alves Junior (2004) o parâmetro da idade cronológica, sendo o mais utilizado a idade que gira em torno dos sessenta anos.

Há também referência ao início do processo de envelhecimento, quando do surgimento dos cabelos brancos ou até mesmo do ponto de vista social o momento da aposentadoria. Não cabe, portanto, parâmetros sociais universais para se determinar

quando alguém está realmente velho, considerando-se que “não é unânime qualquer tentativa de caracterização deste momento” (Ibidem, p.13).

Ainda que a inexatidão para se delimitar quando alguém é velho seja uma questão ainda presente, este fato não exclui os altos índices demográficos deste segmento populacional. A respeito desse quadro numérico Teixeira (2008) escreve que, atualmente “a população mundial é de aproximadamente seis bilhões, das quais cerca de 580 milhões (9,8%) têm mais de 60 anos. Até o ano de 2025, segundo as estimativas, perto de 14% da população será considerada velha, e a proporção de pessoas muito idosas (75 anos ou mais) representará um grupo em crescimento” (p.39). Demonstrando o quanto o número de pessoas velhas torna-se cada vez mais significativo.

Neste sentido ainda que o início da velhice seja impreciso sendo delimitado de diferentes maneiras, a representatividade do ponto de vista numérico da população envelhecida, ainda assim, tem sido sem dúvida, a base para a preocupação da sociedade com o processo de envelhecimento. O fato dos indivíduos envelhecidos corresponderem a uma parcela da população cada vez mais representativa sob este ponto de vista, no Brasil na última década esse tema tem sido privilegiado (Debert, 1999).

Sobre esta realidade Netto (2001) traça um panorama do país dentro do cenário mundial, escrevendo que esta nação que

“em 1950 ocupava a 16ª posição entre os países com maior número de pessoas com 60 anos e mais, alcançará, segundo projeções para o ano de 2025, o sexto ou quinto lugar, exibindo um dos mais rápidos processos de envelhecimento populacional do mundo, comparável apenas ao México e à Nigéria” (p.47).

Destacando esta realidade também sob o ponto de vista da expectativa de vida deste segmento, onde esta “por volta de 1900 era de apenas 33,7 anos, em 1950 passou para 43,2 anos, subindo em 1960 para 55,6 anos e chegando no ano de 2000 a 68,6 anos, sendo que para 2025 projeta-se que atingirá os 75,3 anos” (Ibidem, p.47).

No entanto, o processo de envelhecimento não se resume meramente aos aspectos demográficos, ainda que estas previsões sejam necessárias para o acompanhamento progressivo desta realidade. Sua complexidade exige que este processo seja estudado sob múltiplos ângulos, por ser um fenômeno com características diferenciadas de acordo com a cultura, com o tempo e com o espaço. Seu caráter multifacetado abarca diversas abordagens, tais como: físicas, emocionais,



sociais, econômicas, políticas, ideológicas, culturais, históricas, dentre outras, segundo Goldman (2001).

Com isso, as formas de se interpretar os dados demográficos, assim como a delimitação do início do processo de envelhecimento, então intrinsecamente relacionados às formas como a sociedade se reproduz através de suas relações sociais, estando o enfrentamento da “problemática do envelhecimento” (Teixeira, 2008) relacionado à maneira como a sociedade capitalista se reproduz e busca meios de legitimar seus princípios.

O estudo sobre o envelhecimento aqui realizado buscou compreender este processo sob o ponto de vista não só relativo a uma faixa etária determinada, que conta com condicionantes gerais que o estimule, mas também sob as especificidades marcadas pela posição de classe social, pela cultura e pelas condições sócio-econômicas e sanitárias individuais e/ou coletivas da região (Goldman, 2001).

Sendo assim, abordar o tema “velhice” implicou em compreendê-lo, sobretudo, em sua totalidade, uma vez que ele não é “somente um fato biológico, mas também um fato cultural” (Beauvoir, 1990, p.20), e por isso, este estudo buscou contrapor-se à perspectiva de abordagem do envelhecimento sob o ponto de vista meramente individual, o que o torna bastante limitante, não pelo fato dele não ser importante, mas porque se fosse realizado desta forma, representaria somente um “momento abstrato” (Beauvoir, 1990), tornando-se assim, insuficiente.

Por isso, optou-se aqui por se tratar a velhice a partir de um caráter integral, uma vez que estudá-la sob esta perspectiva é “(...) buscar acessos privilegiados para dar conta de mudanças culturais nas formas de pensar e gerir a experiência cotidiana, o tempo e o espaço, as idades e os gêneros, o trabalho e o lazer, analisando, de uma óptica específica, como uma sociedade projeta sua própria reprodução” (Debert, 1999, p.13), permitindo assim, uma análise do processo de envelhecimento na ótica de reprodução da sociedade capitalista.

Em relação ao tratamento da velhice visto de diferentes maneiras através de cada cultura, Callis (1996 apud Goldman, 2003) ilustra algumas formas de se tratar os velhos em diferentes civilizações, citando, por exemplo, os esquimós que, são incitados ao suicídio e descartam aqueles que perderam a lucidez. Cita também o ritual de antigas aldeias japonesas, que conduziam os velhos para as “montanhas da morte”, tendo por inverso a situação vivenciada pelos velhos na cultura dos Yahgans,

na Terra do Fogo, que são respeitados como detentores do saber e fazem parte do “Conselho dos Velhos”, instância deliberativa máxima de comunidades.

Não se pode ignorar, entre outras questões também, “as variáveis derivadas: das influências do meio ambiente; das condições de trabalho; da classe social e do modo de vida” (Attias-Donfut, 1988 apud Alves Junior, 2004, p. 14). Assim, as questões culturais encontram-se permeadas pelo contexto histórico de cada sociedade, caracterizando as maneiras de se tratar os velhos em diferentes contextos sociais, assim como as diferentes formas de envelhecer.

Neste sentido na esteira das transformações demográficas alguns fatos devem ser levados em consideração, a respeito de suas contribuições para as profundas alterações demográficas representadas pelo crescimento populacional do segmento envelhecido, devendo-se estas, especialmente ao século XX, momento histórico que marca o mundo por trazer significativos avanços sociais e científicos, como: “controle de certas doenças infecto-contagiosas, desenvolvimento de sistemas de saneamento básico, de controle conceutivo, diminuição tanto do número de nascimentos como de mortalidade infantil” (Alves Junior, 2004, p. 1).

Todos esses são fatores acrescidos a outros eventos como a diminuição do número de famílias extensas, a valorização da família nuclear e “a baixa taxa de natalidade e do prolongamento da esperança de vida” (Peixoto, 1997, p.42), contribuíram para que o envelhecimento se impusesse no cenário brasileiro.

É, sobretudo no século XX, marcado por significativos avanços para o mundo, que é possibilitado um aumento significativo do segmento populacional envelhecido, nascendo enquanto um fenômeno social marcado pela perspectiva de “problema social” (Teixeira, 2008). As questões relacionadas a este fenômeno são acompanhadas paralelamente pelo momento histórico que o Brasil vivenciava desde o final do século XIX e início do século XX, período que corresponde à Primeira República (1890- 1930), caracterizado por Cerqueira Filho (1982, apud Teixeira, 2006), como um período onde se instala a industrialização no Brasil, dando origem ao proletariado e às burguesias locais, ao acirramento das contradições entre capital e trabalho e às lutas por melhores condições de vida.

O século XX é acompanhado ao mesmo tempo, tanto por condições favoráveis ao aumento populacional do segmento envelhecido, quanto pelo surgimento da divisão de classes (burguesia e proletariado), que por sua vez, vivenciam o processo de envelhecimento de formas diferenciadas e buscam a manutenção ou a mudança do

tratamento da velhice na sociedade capitalista de acordo com o contexto social na qual estão inseridas, condicionando as formas como a mesma é encarada.

Desta maneira, reatualizar a aparente quebra da “conspiração do silêncio”, considerada por Beauvoir (1990) quando em seu livro escrito “A velhice”, denunciava o desleixo do Estado e da sociedade civil em relação ao destino dos indivíduos envelhecidos, é compreender o processo de envelhecimento, sem perder “a oportunidade de descrever os processos por meio dos quais o envelhecimento se transforma em um problema que ganha expressão e legitimidade, no campo das preocupações sociais no momento” (p.12).

A autora, na década de 1970, no contexto em que seu livro foi escrito, tomava como referência o modo como os velhos eram tratados pela sociedade francesa, analisando a transformação do processo de envelhecimento que se constituía enquanto um problema social, assim como buscava realizar uma denúncia das formas de respostas ao mesmo.

Da mesma forma, aqui se buscou retomar esta “denúncia” através da reflexão sobre o duplo movimento que acompanha a gestão da velhice transformada de uma questão de política pública em um processo tido como de responsabilização pessoal (Debert, 1999).

Neste sentido, analisar as formas de se entender e enfrentar a velhice enquanto uma preocupação social é também analisá-la a partir do alcance de sua visibilidade atentando para este duplo movimento que a acompanha (Ibidem, 1999). Primeiramente por um processo de socialização progressiva de sua gestão, tomado enquanto uma questão pública em um segundo momento, por outro denominado de “reprivatização” da velhice.

No âmbito desta transformação, a velhice tem como forma de enfrentamento, primeiramente, sua realidade encarada enquanto uma questão social e política. No entanto, esta maneira de enfrentamento está inserida na dinâmica da sociedade capitalista, onde o processo de envelhecimento relaciona-se com a questão da “vulnerabilidade em massa dos trabalhadores, principalmente quando perdem o valor de uso para o capital, desprovido de rendas de propriedades, dos meios de produção, de acesso à riqueza socialmente produzida capaz de proporcionar uma velhice digna” (Teixeira, 2008, p. 77).

O envelhecimento não se constitui em si mesmo um problema ou uma ameaça, por si só, mas, sobretudo, é encarado desta forma, devido ao segmento envelhecido

carregar os efeitos de uma vida marcada pela exploração de sua força de trabalho, a única propriedade que possui, em detrimento da lógica expansionista do capital, sendo o momento da velhice, um momento em que somado à debilidade física natural do corpo, é adensado pelo processo de desgaste que se deu ao longo de sua vida, onde o trabalhador (que hoje envelheceu) teve que se submeter às condições de exploração de trabalho para a manutenção de sua sobrevivência.

O tratamento da velhice neste movimento enquanto uma questão pública relaciona-se com esta dinâmica capitalista caracterizando as formas de respostas a este fenômeno por parte do Estado e da sociedade.

Ademais, Debert (1999) destaca que onde a gestão da velhice é tratada enquanto uma questão de política pública está associada a um movimento que marca as sociedades modernas, a partir da segunda metade do século XIX, onde a velhice é tratada “como uma etapa da vida caracterizada pela decadência física e ausência de papéis sociais”. O avanço da idade é visto como “um processo contínuo de perdas e de dependência- que daria uma identidade de condições aos idosos - ser responsável por um conjunto de imagens negativas associadas à velhice” (p. 14).

Essa imagem de decrepitude sempre esteve fortemente vinculada à de decadência e incapacidade ao trabalho, assim, “ser “velho” significa pertencer à classificação emblemática dos indivíduos desocupados e, geralmente, pobres” (Peixoto, 1997, p. 42). Estas categorias imprimem ao envelhecimento, um caráter negativo, sendo empregadas, principalmente, para reforçar uma situação de exclusão social, não sendo por acaso, que “as pessoas pertencentes às camadas populares são freqüentemente chamadas de velhas, pois apresentam mais nitidamente os traços de envelhecimento precoce e de decadência” (Ibidem, p. 42).

Ressaltar a partir do contexto em que se dá o envelhecimento para as classes subalternas, que o envelhecimento do trabalhador ascende na cena pública através das lutas operárias que ocorrem inicialmente no âmbito de melhores condições de trabalho. Neste sentido, é, sobretudo, através dessas lutas operárias que o envelhecimento adquire o formato de uma questão que precisa de respostas efetivas do Estado, capazes de gerar melhores condições de trabalho e de vida para o segmento envelhecido.

Esta luta consciente por melhores condições de vida e trabalho nasceu por volta de 1848, quando os trabalhadores franceses se deram conta da miserabilidade de suas

vidas e de que seus interesses não eram os mesmos que os da burguesia, evoluindo, posteriormente com a Comuna de Paris e outras formas de manifestações (Granermann, 2001, apud Teixeira 2006, p. 63).

Desta forma, o reconhecimento do envelhecimento enquanto uma das expressões da questão social se inicia justamente com as primeiras gerações operárias que envelhecem (Benoit- Lapierre, 1979; Lenoir, 1979 apud Teixeira, 2006), fazendo parte do conjunto de reivindicações do movimento operário, a aposentadoria, no início do século XX, onde melhorias dos índices salariais, redução da jornada de trabalho, férias, regulamentação do trabalho de mulheres e crianças dentre outras, motivaram as manifestações grevistas e os congressos operários e sindicais nas primeiras décadas daquele século.

Estas lutas se dão inicialmente, no âmbito da discussão sobre o trabalho e suas conseqüências para a vida do trabalhador envelhecido. Contudo, entendendo-se que o trabalho possui um peso determinante nas formas de sociabilidade humana, considerando-se o que Marx (1989, p. 202) escreve:

“(...) o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-lo em realidade, realiza uma transformação visando um fim que é um produto do trabalho concluído, que é antes de tudo, um valor de uso.”

O trabalho é, portanto, segundo o autor, uma condição necessária à existência do ser humano, não se podendo efetivar o reino da liberdade sem o trabalho como fonte de intercâmbio homem- natureza.

Neste sentido, ao se considerar esta centralidade do trabalho para a sociabilidade humana, a análise da motivação das lutas operárias dentro do contexto da sociedade capitalista devem se dar pelo fato da venda da força de trabalho pelo trabalhador, ocorrer neste contexto, sob determinadas condições de exploração. O trabalho passa a possuir as características de um trabalho alienante por visar a lógica da produção de mercadorias e não a transformação da realidade pelo homem buscando um fim, produto do trabalho concluído teleologicamente e, portanto, em coisas úteis e em valor de uso.

A conseqüência do trabalho visto somente com a finalidade de produzir mercadorias resulta em um processo de alienação, conseqüência da relação do homem com a venda de sua força de trabalho no contexto de exploração desta em detrimento da expansão do capital. “(...) A alienação do trabalho em seu produto não significa apenas que o trabalho dele se converte em objeto, assumindo uma existência

externa, mas ainda que existe independentemente, fora dele mesmo, a ele estranho, e que se lhe opõe como uma força autônoma” (Marx, 1970, p. 95 apud Teixeira, 2008, p. 64). O trabalhador desta forma, não se identifica com o que produz, pois o produto de seu trabalho passa a ser algo estranho a ele, uma vez que sua função passa a ser somente produzir ao máximo, em menor tempo possível, contribuindo com sua mais-valia para a expansão do capital, num constante círculo vicioso.

O trabalho na sociedade capitalista possui, portanto, este caráter alienador causando no trabalhador a estranheza àquilo que produz, pois não pertence a ele, mas sim à reprodução do capital e de suas formas de expansão que consistem, sobretudo, nesta sociedade da prevalência do trabalho assalariado, alienado, fetichizado e aviltado, onde o interesse do ser humano é apenas como força de trabalho, produtor de mais-valia e de consumidor manipulado por mercadorias, logo, da exploração da força de trabalho e da necessidade de mecanismos diversos da realização da mais-valia no mercado, através do consumo (Teixeira, 2008).

Nesta lógica, tornam-se supérfluos os indivíduos velhos aposentados que não possuem valor de uso para o capital, uma vez que não é a maquinaria que enfraquece a espécie humana, mas a maneira pela qual ela é empregada nas relações sociais capitalistas, reduzindo o trabalho vivo empregado, e ampliando o exército industrial de reserva, portanto, a população excedente (Braverman, 1981).

Diante desta realidade, para fins de sobrevivência, os velhos precisam ainda continuar submissos a todo tipo de trabalho precário, assim como a trabalhos ilegais, por conta de não terem posse da propriedade dos meios de produção, na sociedade capitalista, onde a venda de sua força de trabalho, coloca-se ainda enquanto única saída pela busca de sobrevivência.

Realidade esta que não se relaciona a todo o segmento envelhecido, pois as maneiras de se envelhecer estão intrinsecamente relacionadas com a posição de classe na qual o indivíduo velho se encontra, diferenciando as duas categorias de velhos, sendo uma extremamente vasta e outra reduzida a uma minoria, caracterizada pela oposição entre os exploradores e os explorados (Beauvoir, 1990). Onde as “velhices” carregam em si diferenciações caracterizadas pelo modo como a força de trabalho de cada indivíduo foi expropriada ao longo do tempo.

Neste sentido, no que diz respeito ao esforço por parte do proletariado de lutar por melhores condições de trabalho e assim de vida, tais lutas forçam o Estado a dar respostas às suas demandas num contexto de avanços e retrocessos que as

caracterizam dentro da conjuntura histórica e social capitalista, possuindo como marco inicial deste tipo de tratamento, esta luta consciente acompanhada pela constituição de vários mecanismos de organização dos trabalhadores, de momentos de fluxo e refluxo,

(...) considerando-se a repressão desses movimentos, e a necessidade de reacendê-los na luta por melhores condições de vida, por participação política, por direitos sociais, especialmente, na França e na Inglaterra, apesar das tentativas de impedi-los, de tratá-los como caso de polícia, de reprimi-los (Teixeira, 2006, p. 63).

Desta forma as reivindicações da classe operária que se relacionavam com as medidas efetivas do Estado para a obtenção de melhores condições de trabalho e de vida, deram-se acompanhadas de um movimento descontínuo, marcado por progressos e retrocessos no que tange ao atendimento dessas demandas, pois ao mesmo tempo em que o movimento operário crescia, era acompanhado por medidas de impedimento e repressão de sua continuidade por parte do Estado.

As demandas iniciais respondidas pelo Estado surgidas pela luta do segmento operário se dão, portanto, a partir da exploração da força de trabalho do operariado que se organiza reivindicando por melhores condições de trabalho e assim, de vida. No entanto, suas demandas são respondidas de forma descontínua, o que representa o reconhecimento por parte do Estado em atender a tais demandas, porém, através de medidas que não alterem efetivamente as condições de vida do proletariado, porque não alteram as bases de reprodução da sociedade, mas, no entanto, respondem minimamente às suas reivindicações de maneira que assim, desmobilize suas lutas.

Tratando-se do atendimento por parte do Estado através de medidas que foram adotadas para atender minimamente às exigências da classe operária, procurando, no entanto, ao mesmo tempo, desmobilizar suas lutas, destacam-se algumas iniciativas exemplificadoras quanto às rupturas com as formas de proteção anteriores (civis e privadas), como a criação do Seguro Social proposto por Bismarck (1883), na Alemanha, que posteriormente espalhou-se para vários países, onde mesmo aqueles que adotaram a Seguridade Social, o fizeram, sem, no entanto, romper totalmente com a noção de Seguro Social, principalmente, na política de Previdência Social, embora esta incluía outras fontes de financiamento como os impostos e não apenas as contribuições (Debert, 1999).

É então neste contexto que o envelhecimento eclode enquanto questão social e política manifesta como um problema social, sobretudo, pelas

(...) pressões sociais das lutas que congregam e adensam reivindicações, trazendo à cena pública a problemática - ou como esta é interpretada e legitimada pelos sujeitos políticos -, transformando-a em demanda política, introduzindo-a no campo das disputas políticas e das prioridades de políticas públicas. (Teixeira, 2008, p.43).

E não representando uma ameaça à ordem política por conta somente, do aumento de suas crescentes estatísticas.

A partir de então, são iniciados esforços em vários países no sentido de melhorar as condições de vida dos indivíduos velhos, importando, sobretudo, ressaltar que todas essas medidas tomadas em detrimento de uma nova maneira de gerir a velhice buscavam romper com a sua anterior dimensão privada que estava sob a responsabilidade da família, da vizinhança, das instituições filantrópicas, passando a assumir, enquanto questão de ordem pública e política, a dimensão de problema social, de caráter estrutural e sujeito a resposta no âmbito estatal, caracterizando a gradação de seu acompanhamento pelo Estado (Teixeira, 2008).

Caracterizando este quadro de rompimento das formas de se gerir a velhice Netto (2001) escreve que o envelhecimento, que há 40 ou 50 anos atrás, era um assunto que se restringia quase que exclusivamente à esfera familiar ou privada, passa, sobretudo, depois dos anos 1960, nos países em desenvolvimento a se transformar numa questão social e política.

O que se destaca neste momento é a grande mudança com relação ao gerenciamento por parte do Estado,

(...) não apenas como financiador, mas também como administrador, e seu caráter de obrigatoriedade, como uma responsabilidade social com as situações de riscos sociais, como desemprego, doença, invalidez, maternidade, velhice (Debert, 1999, p. 96).

Portanto, o momento em que a gestão da velhice sofre a mudança em seu formato, passando a ser tratada enquanto uma questão de cunho público é acompanhada, ao mesmo tempo, pela mudança ocorrida no Estado que passa a assumir não apenas um papel de financiador, para assumir ainda, uma condição de administrador das situações de risco social, dentre elas, a velhice. O surgimento do envelhecimento enquanto problema social, respondido no âmbito estatal é acompanhado pela instauração progressiva dos sistemas de proteção social públicos, denominados *Welfare States*, onde “apesar da diversidade de modelos e variações, o envelhecimento do trabalhador assume a condição de vulnerabilidade social, cuja



proteção é de responsabilidade pública, uma questão de seguridade social” (Teixeira, 2008, p. 96).

Desta forma, importa ressaltar especialmente os países onde se instaurou este modelo de Estado de Bem-Estar Social, onde os indivíduos envelhecidos puderam contar, assim como os demais setores mais frágeis da sociedade, com programas e serviços que lhes garantiam um final de vida amparado, pelo menos do ponto de vista material. São, portanto, não por acaso, os países da Europa, os Estados Unidos da América e o Japão, países de maior expectativa de vida, além de apresentarem uma participação expressiva de pessoas com mais de 60 anos nas pirâmides etárias de suas respectivas regiões (Goldman, 2001).

Neste sentido o Estado, a partir de suas funções de administrador e financiador, responde às vulnerabilidades do segmento envelhecido através dos sistemas de proteção social, que tem como destaque o papel da assistência social dirigida a este segmento, rompendo assim, com as formas anteriores privadas de proteção.

A assistência surge prestada pelo Estado como uma das formas de respostas ao atendimento do envelhecimento enquanto uma questão de política pública. Ela foi durante muito tempo praticada em vários países, entre estes os EUA, da mesma maneira que na Inglaterra caracterizada por um quadro que se dividia em um atendimento prestado aos velhos válidos e inválidos:

Os velhos válidos eram confinados às famílias que pedissem menos dinheiro para sustentá-los; os incapazes eram confinados em asilos do condado, paróquia e outras modalidades de administrações públicas locais, que serviam ao mesmo tempo de hospital, de asilo psiquiátrico, de orfanato, de casa para velhos e deficientes. Esse quadro se altera na Inglaterra, como descrito acima, no pós-guerra, com a criação da Junta Nacional de Assistência Social, promovendo uma ruptura com o tratamento desumanizante dos asilos - verdadeiras prisões pelo estilo arquitetônico e pelo tratamento dispensado -, envidando esforços para construir asilos de menor porte, nos quais se pudessem dispensar algumas considerações às necessidades especiais desse segmento. Além de garantir serviços assistenciais na aquisição de óculos, próteses, aparelhos auditivos e serviços médicos e de saúde especializados (Beauvoir, 1990).

Assim caracterizava-se a forma como a assistência era prestada pelos EUA e pela Inglaterra onde a divisão do atendimento entre os velhos válidos e inválidos era diferenciada pelo tipo de assistência que lhe seria destinada.

A alteração deste quadro na Inglaterra se dá somente no pós-guerra, quando são pensadas novas estruturas físicas para o atendimento do segmento envelhecido, onde se pudessem dispensar algumas considerações especiais a este público e a

garantia de serviços assistenciais. Embora se perceba um avanço no que diz respeito ao atendimento das necessidades deste segmento, nota-se que as medidas tomadas pelo Estado diferenciado entre os velhos válidos e inválidos, com prestações de serviços de necessidades imediatas e pontuais como os óculos e as próteses, dando-se no sentido de atender minimamente as demandas deste público, atuando o Estado nas consequências do envelhecimento e não em suas causas objetivas, dentro de um contexto social de reprodução.

Sant’Anna (1997) destaca que foram os países desenvolvidos que acompanharam o processo de envelhecimento de perto, principalmente a partir dos anos 30, resultando por conta do aumento populacional deste segmento, numa “gradativa melhoria das condições de nutrição, de trabalho, de habitação, de um meio ambiente progressivamente mais bem saneado” (apud Kalache, 1990, p. 96), onde, por exemplo, nos EUA, a depressão dos anos 1930

(...) modificou as formas de assistência, com o estabelecimento de doações federais aos Estados que amparavam as pessoas idosas e, posteriormente, como doação dos seguros sociais que asseguravam o envelhecimento de parte dos trabalhadores, especialmente, aqueles que não podiam comprá-lo no mercado (Teixeira, 2008, p. 99).

No entanto, comparando-se este processo de acompanhamento do envelhecimento pelos países desenvolvidos com relação ao Brasil, levando em consideração o acelerado aumento do segmento mais velho da população brasileira nas últimas décadas e o contexto de subdesenvolvimento no qual ele ocorre, as formas de acompanhamento do processo de envelhecimento por este país “contrastam não só com a forma gradual com que as populações dos países europeus começaram a envelhecer, como também com o quadro de prosperidade econômica que emoldurou o processo de transição demográfica em tais países, especialmente a Inglaterra” (Sant’Anna, 1997, p.76).

Sant’Anna (1997) destaca que no Brasil no Brasil, a questão da velhice emerge com particularidades próprias, de uma maneira diferente do processo de envelhecimento vivenciado nos países desenvolvidos correspondente as suas realidades regionais e metropolitanas. Portanto, devem ser ressaltadas as características sobre as quais este processo transforma-se numa questão de política pública, a partir do contexto brasileiro.

Neste sentido, o sistema de proteção social público brasileiro que se consolida e se expande, sobretudo no período que vai de meados da década de 1960, a

praticamente, meados da década de 1970, se dá particularmente neste país num contexto de ditadura militar, avesso às participações políticas, onde o tratamento dispensado pelo poder público à questão social como um todo, era a repressão, tratando-a como um caso de polícia (Teixeira, 2008), sendo acompanhado ao mesmo tempo pelo empreendimento de lutas “para a criação de políticas sociais que dessem conta tanto do crescimento da população idosa quanto de suas demandas” (Paz; Alexandrino; Pereira, 2009, p. 63).

Dando-se assim,

(...) num contexto de ditadura militar, que substituiu o regime populista, que, em aliança com as camadas populares, abriu espaços para as reivindicações dos trabalhadores, com as bandeiras de reformas de base, de lutas e reivindicações no campo, tais como as ligas camponesas e os sindicatos rurais, e suas lutas por reformas agrárias, dentre outras frentes de luta, cujo temor das classes dominantes, num contexto de Guerra Fria e de influência norte-americana, consolidou a “ditadura de classe com o golpe de 1964 (Teixeira, 2008, p. 161).

Essas lutas davam-se neste contexto adverso à participação política das massas, ao mesmo tempo em que, a ditadura buscava ampliar o sistema de proteção social, de modo a antecipar-se às demandas sociais. Desta forma, a proteção social no Brasil surge no âmbito ditatorial que procurava atender às demandas que surgiam e ao mesmo tempo manter encoberta a dureza de seu sistema.

O contexto da assistência ao velho nasce no Brasil, através das lutas operárias, e não é tratada enquanto uma questão autônoma, de lutas específicas para este segmento, mas sim, como parte destas lutas por melhores condições de vida e de trabalho, recriando as desigualdades e as relações de subordinação das classes subalternas (Teixeira, 2008).

No âmbito das ações políticas federais, o envelhecimento entra na agenda social quando se pensa em modificar a Lei da Previdência Social em 1974 quando ocorre a primeira iniciativa do governo federal de ascensão na prestação da assistência ao idoso, através do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS). Assim são desenvolvidas ações preventivas nos Centros Sociais do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). Essas ações tinham por objetivo o pagamento das internações custo-dia restritas aos seus aposentados e pensionistas, a partir de sessenta anos de idade em sistema de asilamento.

Sem negar algumas ações positivas que ocorreram nas décadas de 1970 como o Programa de Assistência ao Idoso e a Renda Mensal Vitalícia e em 1980 a criação do Comitê Nacional de Saúde do Idoso, mas, todavia, não houve de fato uma ação ofensiva de garantias voltada para a população envelhecida neste período (Peixoto, 1997).

Ainda que tais iniciativas comessem a fazer parte das respostas do Estado às demandas sociais do segmento envelhecido, elas não significavam uma mudança das condições objetivas da classe trabalhadora, uma vez que camuflavam seus reais motivos através de atendimentos pontuais.

Desta forma, Haddad (1986) discorre sobre a primeira medida que normatiza a prestação de assistência aos beneficiários velhos pelo Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) a Portaria nº 82, de 4-7-1974, onde as normas baixadas dizem respeito à assistência aos idosos, à prestação direta e indireta e aos acordos para internação custodial, empreendida de forma a se evitar a marginalização do idoso.

Estas medidas caracterizavam um tipo de assistência prestada a este segmento, passando os indivíduos envelhecidos, de um atendimento de dimensão pública, Haddad (1986):

Na medida em que o modelo de desenvolvimento capitalista implicou a expansão da empresa privada, a direção do INPS, em 1968, justificando objetivar a solução satisfatória ao atendimento médico para toda a população brasileira acabou investindo na rede hospitalar privada composta por 2.373 unidades. As empresas médicas reduzem as despesas médico-hospitalares endoidecidas pela ganância do lucro, oferecendo, portanto, um péssimo atendimento (p.64).

A partir de 1976, quando foi alterado o sistema previdenciário brasileiro é que a proteção do indivíduo envelhecido passou a ser de responsabilidade da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Até então, a tutela deste público estava sob a responsabilidade da Secretaria de Bem-Estar do INPS, que em 1976, fez surgir os primeiros indícios de uma preocupação com a problemática pela realização do Seminário Nacional de Brasília, realizado através de seminários regionais que traçaram o perfil da situação deste segmento no Brasil (Brasil, 1977, apud Alves, 2004).

Sobre os esforços de se manter a prestação da assistência social ao público envelhecido pelo Estado dentro deste cenário destaca-se, ainda, segundo Haddad

(1986), a Lei nº 6.439 que institui o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS), que passou a funcionar sob orientação e coordenação do Ministério da Previdência Social (MPAS), onde dois meses após, em 9-11-1979, tem-se a Portaria nº 82, que foi revogada pela Portaria nº 25, que estabelecia os critérios reguladores para a prestação de assistência à população idosa, justificados pela necessidade de operacionalizar as Diretrizes Básicas de Política Social,

(...) pela importância de se desenvolver uma ação integrada entre os órgãos do poder e esforços isolados, pela função atribuída pelo SINPAS à Legião Brasileira de Assistência (LBA), qual seja, a prestação de assistência social ao indivíduo envelhecido, inclusive ao não-previdenciário (Haddad, 1986, p.65).

Com isso, o início da assistência prestada a este público para além daqueles que eram contribuintes do sistema previdenciário contava com o envolvimento de outros atores sociais além do Estado. As portarias mencionadas retratam a maneira como a assistência a este segmento foi dispensada no Brasil, prestada inicialmente aos contribuintes previdenciários, passando a incluir através de Portaria de 1979 também os velhos não- contribuintes, através de uma ação integrada entre os órgãos do poder público e os da esfera privada.

Ainda segundo Haddad (1986), se compararmos as justificativas destas portarias com a da Portaria/MPAS nº 2.864 de 5-5-1982, observa-se que passam a ser outros os fundamentos que são utilizados para justificar a política assistencial voltada à velhice,

(...) a necessidade de identificar os programas tradicionais de assistência à velhice, enfatizando-se, principalmente, aqueles que ampliem as possibilidades de integração social do idoso; a necessidade do envolvimento e da participação da família, da comunidade e das entidades assistenciais públicas e privadas que atuam na área de atendimento ao idoso; a necessidade de planejar, coordenar e controlar os planos e programas a fim de garantir o funcionamento das entidades do SINPAS (Haddad, 1986, p. 65).

Desta forma as respostas dadas ao fenômeno do envelhecimento no Brasil, através da assistência, caracterizada inicialmente pelas portarias da década de 1970 e as alterações a partir das décadas de 1980 e 1990 transformaram a velhice em tema privilegiado, onde sua emersão na agenda social ocorre enquanto um problema social e político relevante, tanto por conta da revolução demográfica mundial quanto pela influência de órgãos internacionais na agenda social brasileira.

Quanto aos órgãos internacionais que se destacam no desenvolvimento do envelhecimento no que diz respeito à sua difusão enquanto um problema social

destaca-se a Organização das Nações Unidas que, em 1982, declarou o “Ano Internacional do Idoso” e realizou, em Viena, a Assembléia Mundial sobre a Velhice, onde sua mensagem era encarar o envelhecimento enquanto um problema global, nomeando a velhice como um problema e doutrinando os ignorantes para o estabelecimento da uniformidade de solução, e principalmente, numa solução que envolvesse família, sociedade civil e Estado (Teixeira, 2008).

Nessa Assembléia é elaborado o Plano Internacional de Ação para o Envelhecimento de 1982, passando o Brasil como seu signatário, a incorporar, de forma mais assertiva, o tema do envelhecimento em sua agenda política, coincidindo este período com o movimento de redemocratização do país, possibilitando um amplo debate por ocasião do processo constituinte.

Na década de 1980, como já dito no contexto de redemocratização do país e efervescência dos movimentos sociais, surgem vários movimentos em prol dos indivíduos velhos, movimento este que segundo Haddad (1993) iniciou-se na década de 1960, com a União dos Aposentados e Pensionistas que lutou pela equalização dos direitos previdenciários e pela Lei Orgânica da Previdência Social. Nesse período os trabalhadores também fundaram as Associações de Aposentados e Pensionistas, cuja efetivação como movimento unificado, ocorreu com a criação de federações que se uniram, formando em 1985, a Confederação Brasileira de Aposentados e Pensionistas (COBAP).

O Brasil passa, portanto, a incorporar na elaboração de políticas para o segmento envelhecido, as diretrizes do Plano elaborado na Assembléia de Viena que teve como uma das conclusões,

(...) a conscientização dos países da necessidade de incorporarem nos seus planos propostas de ações que garantissem um envelhecimento saudável. A sociedade deveria ser trabalhada no sentido de adotar um conceito positivo e ativo de envelhecimento, orientado ao desenvolvimento. Isso significa uma mudança de visão do papel do idoso na sociedade (Camarano; Pasinato, 2004).

Nessa época o Brasil já vinha se organizando para se estabelecer como um ator social de expressão das reivindicações da população envelhecida, onde a transformação da velhice em um tema privilegiado e político relevante deve-se também à força dos grupos de pressão como movimento de aposentados e pensionistas, às diversas organizações da sociedade civil, e também a organismos

internacionais, sendo todos esses, responsáveis pela vocalização do envelhecimento (Teixeira, 2008).

As ações desenvolvidas pelo Brasil quanto ao atendimento das questões relativas ao envelhecimento da população realizaram-se, portanto, tendo como pano de fundo as influências da pressão dos movimentos sociais e os ditames internacionais que estabeleciam diretrizes quanto à maneira de se enfrentar o fenômeno do envelhecimento, onde o traço comum desta visão internacionalista com relação às preocupações sociais com o mesmo se dá de forma a “abordá-lo em sua universalidade abstrata, desconsiderando-se as condições materiais de existência na sociedade do capital” (Teixeira, 2008, p. 41).

Neste sentido, tratá-lo sob esta perspectiva, proporciona o condicionamento das formas de enfrentamento deste processo enquanto uma responsabilidade de toda a sociedade.

Em seguida ao movimento de redemocratização no Brasil este se insere na dinâmica neoliberal, vivenciada mais intensamente a partir da década de 1990, onde neste contexto em que se desencadeia um movimento de contra-reforma do Estado, as políticas de atendimento voltadas às demandas do segmento envelhecido, são acompanhadas pela dinâmica que o Estado vivencia neste período, são impulsionadas cada vez mais a deixarem de ser sua responsabilidade para serem assumidas por novos atores sociais.

O trinômio do ideário neoliberal de privatização, focalização e descentralização – apresentando um movimento de repasse de responsabilidades para instituições privadas e novas modalidades jurídico-institucionais correlatas – promove uma redução do Estado, comprometendo fortemente os setores de utilidade pública, incluindo a saúde, educação e previdência, desprezando todas as conquistas sociais obtidas até então alcançadas (Bhering, 2003, p. 248).

O contexto neoliberal que descaracteriza as conquistas sociais adquiridas para o segmento envelhecido há o deslocamento do foco da “questão social”, dificultando-se uma discussão mais profunda das determinações que permeiam a essência das desigualdades sociais, das quais a estrutura de classes e a exploração são elementos fundamentais.

Ao elaborarem-se as políticas para indivíduos velhos seguindo diretrizes neste contexto neoliberal, uma questão fica evidente: o Estado se posiciona sob a lógica neoliberal e foge à responsabilidade frente à questão, se colocando em último plano e

dando maior relevância e responsabilidade à participação das famílias e da sociedade civil (Goldman, 2006).

Outro órgão internacional que vai influenciar a forma de enfrentamento do fenômeno do envelhecimento pelos países em desenvolvimento é o Banco Mundial que, em 1994, afirma através de um documento chamado *Averting the Old Age Crisis: Policies to Protect the Old and Promote the Growth* que a crescente expectativa de vida nos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, estava provocando a “crise da velhice”, traduzida por uma pressão nos sistemas de previdência social a ponto de pôr em risco não somente a segurança econômica dos idosos, mas também o próprio desenvolvimento desses países (Simões, 1997).

O processo de envelhecimento no Brasil passa a ser considerado neste momento ainda enquanto um “problema”, sendo visto agora neste sentido, tanto por conta do crescimento numérico do segmento envelhecido, quanto pela projeção que se fazia da não inserção formal de grande número de pessoas no mercado de trabalho. O que viria a acarretar sérios problemas para os países em desenvolvimento, dentre eles, o Brasil.

Tal perspectiva desenvolvida em relação ao envelhecimento implica uma nova imagem deste processo como “recurso para a sociedade e familiares, potencializando o idoso através de ações preventivas, educativas e de lazer de modo a torná-lo ativo e saudável por mais tempo, reduzindo os custos de um envelhecimento doentio e marginalizado para o Estado, responsabilizando os idosos, sua família, a sociedade pela proteção social” (Teixeira, 2006, p. 148).

Neste sentido, ao mesmo tempo em que começam a surgir as iniciativas de “combate” ao envelhecimento no Brasil, estas, além de contar com as influências internacionais como a do Banco Mundial, ocorrem permeadas pelo momento histórico do país. O Brasil vivenciava o processo de redemocratização, culminando com a promulgação da Constituição de 1988, constituiu-se um marco para as políticas sociais brasileiras por introduzir um conceito de proteção social mais abrangente de Direitos Humanos, uma vez que até então, a proteção social era baseada em princípios estritamente social-trabalhistas.

Onde nesta Constituição, os artigos 203, 229 e 230 efetivam um caráter de proteção social universal, estabelecendo que não existem exigências contributivas no acesso aos benefícios, sendo estendida a todos aqueles que necessitam. Entretanto, surge um paradoxo na legislação, pois nesta está definido o papel das instâncias



envolvidas: família, sociedade e Estado, ficando a família em primeiro lugar no grau da responsabilização a partir da apresentação do próprio texto legal.

Algumas políticas ilustram esta lógica de desresponsabilização do Estado em detrimento da família e da sociedade civil, sendo uma delas a Política Nacional do Idoso (1994) que é uma política que toma o idoso como grupo etário, homogêneo, e mascara não apenas as desigualdades sociais, mas também a tragédia do envelhecimento para os trabalhadores. Repassa responsabilidades para a sociedade civil, num significado de “retorno ao mercado na previsão do bem-estar ou da filantropia moderna para os pobres e um reforço ao âmbito da ajuda voluntária, da solidariedade, nas ações sociais, que, em si, não podem garantir direitos” (Teixeira, 2008, p. 267), uma vez que não são movidas por princípios universais, considerando-se seu âmbito restrito de ação, sendo geralmente respostas pontuais, locais e práticas.

Diante da mesma lógica, o Estatuto do Idoso promulgado em 2003 se contrapõe da mesma forma, às tendências universalistas da política, promovendo a pulverização das ações, além da “superposição de programas, projetos setorializados, fragmentados e limitados à resolução de problemas específicos, locais, movidos por sentimentos humanitários de solidariedade e voluntariado, que dificultam a identificação do problema de um ponto de vista global e estrutural, e de responsabilidade pública” (Ibidem, p. 289).

Todavia, alguns pontos podem ser considerados como “avanços” no campo destes marcos jurídicos, onde com a Política Nacional do Idoso (1994) é possível afirmar que com ela

(...) se atende à moderna concepção de Assistência Social como política de direito, o que implica não apenas a garantia de uma renda, mas também vínculos relacionais e de pertencimento que assegurem mínimos de proteção social, visando a participação, a emancipação, a construção da cidadania e de um novo conceito social para a velhice (Fernandes; Santos, S/D).

Com o Estatuto do Idoso (2003), da mesma forma são encontrados também medidas que estabelecem

(...) prioridade absoluta às normas protetivas do idoso, elencando novos direitos e estabelecendo vários mecanismos específicos de proteção os quais vão desde precedência no atendimento ao permanente aprimoramento de suas condições de vida, até a inviolabilidade física, psíquica e moral (Ceneviva, 2004 apud Fernandes; Santos, S/D).

Numa leitura crítica dessa legislação podem ser observadas diferentes concepções acerca das políticas, onde por um lado existe a perspectiva onde são consideradas como avanços e por outro, a de ser encaradas como meios de proteção da velhice cada vez mais sob responsabilidade da família e da sociedade civil.

Corroborando com esta segunda perspectiva, os dados que representam o aumento populacional do segmento envelhecido e suas estimativas são usados por demógrafos e outros cientistas que estudam o envelhecimento humano

(...) para demonstrar a problemática do envelhecimento, tomado pelo critério cronológico e como grupo específico, e a “ameaça” que representa, considerando-se o crescimento das suas demandas sociais e econômicas em todo o mundo, ou seja, uma “ameaça” ao sistema previdenciário, de saúde e de assistência social (Teixeira, 2008, p.39).

Esta interpretação efetiva-se enquanto maneira de se legitimar a compreensão do envelhecimento como uma questão que precisa das devidas intervenções que respondam à ameaça que este representa.

Desta forma, os dados numéricos tendencialmente manipulados por profissionais específicos podem demonstrar o quanto o envelhecimento, a partir de seu crescente número, acompanhado pelo aumento de suas demandas, pode representar ameaça significativa para os sistemas sociais, e por conseqüência, para toda a sociedade. Ameaça esta já denunciada por Beauvoir (1990) quando escreveu que

Para a sociedade, a velhice aparece como uma espécie de segredo vergonhoso, do qual é indecente falar (...). Com relação às pessoas idosas, essa sociedade não é apenas culpada, mas criminosa. Abrigada por trás dos mitos da expansão e da abundância, trata os velhos como párias (p.8).

O entendimento da dinâmica da sociedade capitalista de repelir o velho se dá através da compreensão do processo de envelhecimento individualista, não o analisando também enquanto um processo multidimensional, partindo da compreensão de que “ser velho compreende um processo dialético capaz de inter-relacionar a diversidade dos elementos que compõem a existência humana” (Paz, 2001, p. 35), e por isso o entendendo dentro das condições materiais de produção e reprodução social.

A desconsideração dessas condições que determinam as diferentes formas de envelhecer a partir das classes sociais e de suas condições objetivas retrata uma abordagem homogênea do processo de envelhecimento, caracterizando o mesmo por

um movimento chamado de “reprivatização” da velhice que a transforma “numa responsabilidade individual e, nesses termos, ela poderia então desaparecer do nosso leque de preocupações sociais” (Debert, 1999, p. 14). Isso camuflaria e esvaziaria a discussão sob a perspectiva de classes, perdendo-se de vista então, o sentido do envelhecimento enquanto uma questão social, principalmente para as classes destituídas de propriedade (exceto de sua força de trabalho).

Neste sentido, cabe-se ressaltar a questão de que

(...) não existe uma velhice, mas maneiras singulares de envelhecer; cada velhice é consequência de uma história de vida que, à medida que o tempo passa, vai adicionando processos de desenvolvimento individual e da socialização do grupo em que se insere: internalizando normas, regras, valores, cultura (Arfeux- Vaucher, 1991 apud Peixoto, 1997, p. 66).

Sendo assim, a velhice não pode ser entendida de uma forma homogênea, uma vez que todos os indivíduos não vivem determinados sobre as mesmas condições de vida e não se encontram inseridos sob as mesmas condições de exploração, não envelhecendo, portanto, da mesma forma.

Desta maneira, num país como o Brasil, com um vasto contingente de pobres de todas as idades, com uma política de saúde caótica, com benefícios previdenciários ínfimos, com a assistência social praticamente inerte e com um forte preconceito com os idosos (Veras, 2003), não é difícil presumir as dificuldades que os velhos, principalmente os mais pobres, vivenciam:

Pessoas que vivem em locais com saneamento adequado, em residências limpas, alimentação balanceada, serviços de saúde eficientes, rede de transporte coletivo que atende às demandas da população, rede de ensino competente em todos os graus, têm melhores condições de viver e envelhecer bem do que aquelas excluídas dos serviços citados. A pobreza é mais dolorosa entre os idosos, pois faltam-lhes as mínimas condições de sobrevivência. Um dado revelador dessa situação se refere aos aposentados e pensionistas do INSS, em que 70% recebem um salário mínimo por mês (Goldman, 2001).

No que diz respeito ao processo de envelhecimento brasileiro, este é caracterizado pelas condições específicas à problemática do envelhecimento dos trabalhadores.

Não são todos os indivíduos velhos que precisam continuar inseridos no mercado de trabalho, mas sim aqueles que uma vez aposentados, continuam submetidos às precárias condições de sobrevivência, considerando-se neste sentido os

indivíduos velhos que ainda precisam vender sua força de trabalho, mesmo na condição de aposentados. Onde se tomando os critérios de seletividade, em função da abundância da força de trabalho existente, os trabalhos realizados por este segmento são caracterizados como “de auto-subsistência, por conta própria, em trabalhos agropecuários autônomos, entre outros” (Teixeira, 2008, p.112).

Destacando-se esta centralidade do trabalho e as consequências para a população envelhecida que chega ao momento desta etapa da vida marcada pela aposentadoria, Veras (2005) traz algumas considerações sobre os efeitos negativos da mesma. Ao mesmo tempo em que o indivíduo velho almeja esta condição para sua libertação e recompensa pelo esforço de anos dedicados à profissão, quando concretizada a saída do mercado de trabalho, “o indivíduo tende a reduzir os seus contatos sociais e corre o risco de mergulhar no vazio, pelos efeitos de empobrecimento, baixa auto-estima e desqualificação de que se faz acompanhar” (p.15).

Uma vez que a centralidade do trabalho na sociedade capitalista se dá pela forma como este trabalho é expropriado para a expansão do capital e não para a realização humana através do mesmo, o indivíduo velho passa a não mais pertencer a este círculo de produção formalmente, e por isso os efeitos citados ocorrem, onde as causas decorrentes do sentimento de estar aposentado, além desta realidade ser acompanhada de um empobrecimento material, perpassam pelo fato de quando o indivíduo velho vê-se enfim, liberto da ditadura do trabalho abstrato, encontra-se, ao mesmo tempo “sem condições de sobreviver sem as políticas sociais” (Teixeira, 2008, p. 73). Há exacerbamento das necessidades, pela impossibilidade de satisfazê-las, “sentindo o trabalhador que a vida lhe foi suprimida, não tendo mais lugar no mundo” (Beauvoir, 1990), vendo-se por isso, mergulhado num vazio.

O sentimento destacado por Veras (2005) como a baixo auto-estima, se dá, sobretudo, pela relação estabelecida entre o indivíduo velho e o seu trabalho, que por sua vez se dá sob condições alienantes de dependência dentro do sistema capitalista, afirmada por Mészáros (2002, p. 611) quando destaca que “estes (trabalhadores) são reconhecidos como ‘sujeitos’ legitimamente existentes apenas como consumidores manipulados de mercadorias”, Teixeira (2008) corrobora para esta discussão ao escrever que:

Assim, o ser humano só interessa como força de trabalho, fonte de mais-valia e de valor, ou como consumidor o que explica as situações de desvalorização social do

trabalhador que envelhece, e de pseudovalorização de outros, tanto por determinantes culturais, relações entre gerações, quanto por processos materiais de existência, sob a lógica do capital (p.56).

Com isso, a forma como o indivíduo envelhecido encara o momento da aposentadoria, está relacionada intrinsecamente às formas de reprodução do capital, que o utilizou enquanto fonte de mais-valia durante a fase de vida laboral ativa e agora o descarta sendo considerado não mais “valioso”.

O indivíduo envelhecido passa a interiorizar o sentimento de uma auto-estima baixa, por não fazer mais parte de uma parcela da população que “produz”. No entanto, este sentimento está imerso nos princípios desta produção, onde este indivíduo uma vez inserido na dinâmica capitalista na condição de trabalhador possui apenas sua força de trabalho para vender, enquanto meio de sobrevivência, passando a transformar-se numa mercadoria, como observa Mészáros (2006) observa que “a lei da oferta e da procura governa a produção dos homens, tanto quanto a de qualquer outra mercadoria, e que o trabalhador como “capital vivo” é uma forma especial de mercadoria que tem a infelicidade de ser um capital “carente”” (p.133).

Neste sentido os sentimentos de solidão, depressão, isolamento social e baixa auto-estima desenvolvidos por parte do segmento envelhecido a partir do momento da aposentadoria, relacionam-se com a dinâmica da sociedade capitalista que somente dá sentido à existência do homem, enquanto ele contribui para sua expansão através da venda de sua força de trabalho, representando assim, uma mercadoria. A partir do momento em que o indivíduo envelhecido passa a não mais fazer parte desta dinâmica, começa a ter dificuldade de encontrar um sentido para sua existência social, por estar descolado da mesma.

Sendo assim, analisar o envelhecimento enquanto um momento em que o indivíduo velho é acompanhado por uma “desqualificação”, relacionado ao momento da aposentadoria, significa efetivamente buscar entendê-lo, sem, no entanto, negar este processo;

(...) como uma expressão das condições materiais de vida, engendradas pelas relações de produção e reprodução social sob a lógica do capital, em diferentes estágios ou modelos de produção e regulação social, portanto, resultante da forma produtiva da sociedade (Teixeira, 2008, p. 41).

Destarte, esta forma de análise vincula-se à maneira de se entender este processo a partir da existência das diferentes formas de se envelhecer, vinculadas aos

contextos sociais vivenciados diferentemente pelos indivíduos, Teixeira (2008) escreve:

Nessa perspectiva e considerando-se que o homem envelhece sob determinadas condições de vida, fruto do lugar que ocupa nas relações de produção e reprodução social, não se podem universalizar suas características no processo de construção das bases materiais da existência, porque os homens não vivem e não se reproduzem como iguais, antes, são distintos nas relações que estabelecem na produção da sua sociabilidade, principalmente na sociabilidade fundada pelo capital, em que desigualdades, pobreza, e exclusões sociais lhe são inerentes, reproduzidas e ampliadas no envelhecimento do trabalhador (p.30).

Levando-se em consideração as condições nas quais o processo de envelhecimento tem se dado na sociedade brasileira, como demonstra Goldman (2001), onde lhe falta as condições mínimas de sobrevivência, o discurso do “tempo livre”, proporcionado pela aposentadoria, abordado enquanto uma idéia de liberdade contrapõe-se às exigências da realidade que impõe uma volta ao trabalho desvalorizado, seria o “tempo livre” para o homem contemporâneo, exercer sua necessidade de liberdade da forma mais absoluta quando a escolhe (Moragas, 1997).

Ao “tempo livre” tratado como uma alternativa ao trabalho sendo dedicado a atividades não instrumentais ficam as questões: Como seria então usufruído este tempo pelo segmento envelhecido sob as reais condições materiais de sobrevivência de pobreza que a maioria dos indivíduos envelhecidos vivencia, onde 70% deste segmento sobrevive com um salário mínimo por mês? (Goldman, 2001); como a pessoa envelhecida nesta etapa da vida marcada pela aposentadoria não consegue trocar simplesmente o trabalho profissional por alguma atividade de lazer? Isto por ser o trabalho que traz para o trabalhador a sensação de estar integrado na sociedade, sentindo-se útil somente pela atividade profissional, pode compreender-se que o lazer não traz a mesma sensação, deixando um possível sentimento de vazio? (Doll, 2007).

Quanto ao aproveitamento deste “tempo livre”, nota-se que existem diferentes concepções acerca das formas como este pode ser preenchido. Uma delas destaca que o indivíduo envelhecido conta como sendo ele um período de desobrigações, e por isso, está inserido numa condição particular de poder aproveitar este momento da maneira que melhor lhe aprouver.

Dispondo, teórica e praticamente, de maior liberdade de tempo e de escolhas, numa proporção maior do que em qualquer outro momento de sua existência, os indivíduos podem ter acesso a coisas e atividades que preencham suas horas livres de forma atraente e gratificante, sem o peso de obrigações rígidas, horários apertados, tarefas desagradáveis, imposições insuportáveis, chefias ou supervisões sufocantes,

dependência de transporte em horários de pico, solicitações impositivas no trabalho e no lar (...) (Netto, 2001, p.49).

Este discurso do aproveitamento do tempo livre repleto de possibilidades para todos os indivíduos velhos de forma homogênea vem corroborar com a discussão da supressão de classes necessária para o entendimento do processo que se dá através de diferentes formas de se envelhecer.

O discurso do “tempo livre” pautado a partir da aposentadoria fabrica a produção de uma nova categoria cultural, a dos “idosos”, “como um conjunto autônomo e coerente que impõe outro recorte à geografia social, autorizando a colocação em prática de modos específicos de gestão” (Debert, 1999, p.14).

A partir de então, esta nova forma de se gerir a velhice, no decorrer do “tempo livre” que não possuía antes, por ter que cumprir com suas obrigações de trabalho; passa a ser apropriado pelo sistema capitalista, uma vez que “apesar do sistema produtivo do capital criar de fato ‘tempo supérfluo’, no conjunto da sociedade, em uma escala crescente, não pode reconhecer a existência *de jure* de tal tempo excedente com tempo disponível potencialmente criativo” (Mészáros, 2002, p. 620), a não ser que seja um tempo voltado para o consumo de mercadorias e serviços, estendendo o estranhamento para a área do consumo, da circulação (Teixeira, 2008).

Neste sentido, persiste a questão: o que poderia ser considerado lazer no contexto da sociedade capitalista que somente valoriza o trabalhador enquanto produtor de mais-valia, enquanto ferramenta útil para o seu sistema se expandir? No âmbito deste questionamento, destaca-se o que Salgado (1982, p. 61) traz a partir de uma definição de lazer de Joffre Dumazedier que considera que

(...) o verdadeiro lazer é aquele que produzido segundo interesses do indivíduo, resultado de repouso, diversão, crescimento do relacionamento social, é realizado no seu tempo livre, descomprometido de outros compromissos.

Qual “tempo livre” seria este do qual o autor se reporta? Estaria se tratando na verdade de uma nova imposição, a da atividade, que “busca afastar o significativo do ser velho – uma pessoa ativa é da terceira idade, e nunca um velho” (Moragas, 1997, p.59).

Outro ponto de vista sobre as atividades que podem ser desenvolvidas pelo segmento envelhecido em seu tempo livre é a apreendida por Teixeira (2008) ao escrever que:

A retórica da valorização social dos idosos, da ocupação do seu tempo livre com relações e atividades saudáveis mascara as tendências de controle social sobre o tempo de vida do trabalhador, mesmo quando na pretensa inatividade; e o planejamento externo de ações, comportamentos, sentimentos dos idosos, dirigindo suas formas de associativismo, de reivindicações etc; bem como auto-responsabilizam esses idosos pelo envelhecimento saudável, produtivo e ativo (p.222).

Partilha-se aqui, desse ponto de vista da autora, partindo-se do princípio de que existem diferentes maneiras de se envelhecer, onde, portanto, o processo de envelhecimento não pode ser vivenciado de uma forma homogênea, sobretudo, no que diz respeito ao aproveitamento do tempo livre do indivíduo velho na sociedade capitalista. O tempo livre não é simplesmente ocupado com atividades de interesses individuais realizadas de forma descomprometida com outros compromissos, uma vez que tais atividades individuais consideradas saudáveis, que caracterizariam um verdadeiro lazer, mascaram as tendências de controle social sobre o tempo de vida do trabalhador.

Desta forma, concomitante à emergência desta concepção de velhice, onde o próprio indivíduo é o responsável por seu processo de envelhecimento, tratando-se de um momento de “reprivatização, acompanhado progressivamente por políticas públicas, enquanto responsabilidade do indivíduo, chegando-se à culpabilização “daqueles que venham a apresentar deteriorização física, sendo a dependência e a decrepitude resultados de uma conduta desviante” (Alves Junior, 2004, p.7).

Neste sentido destaca-se no que diz respeito às perspectivas homogêneas com relação às formas de enfrentamento do processo de envelhecimento, bem como das políticas a esta dirigidas, o papel da Gerontologia Internacional, que muito tem contribuído no âmbito de desenvolver esforços para universalizar uma epistemologia cultural específica, por meio da comunicação unidirecional, na qual eventos internacionais desenvolvidos por esta área constituem expressões dessa tendência (Teixeira, 2008).

(...) às experiências de programas não asilares em outros países, aos grupos de pressão locais, dentre eles aqueles formados pelos *experts* do envelhecimento e suas tentativas de tomá-lo como objeto autônomo não só no que no que concerne ao saber, mas também às políticas, bem como às iniciativas governamentais (p. 165).

O processo de envelhecimento é, portanto, redirecionado da esfera pública para a esfera privada novamente, passando o Estado para além de sua responsabilidade com a família, com a comunidade e com a sociedade civil, a fazer



também o indivíduo envelhecido o responsável pela forma como se dá o seu envelhecimento. Ele é transformado no principal ator do processo, sem considerar, no entanto, as condições materiais de reprodução da sociedade na qual ele faz parte. Envelhecer de forma saudável torna-se assim principalmente, uma responsabilidade de cada um.

Alves Junior (2004), dentro das áreas científicas que tratam do envelhecimento, destaca a Geriatria enquanto um campo que parece ter contribuído não só para a explicitação de seu caráter, mas também para uma imagem de deteriorização da pessoa idosa, onde as diversas descrições clínicas eram categóricas, apresentando sempre “quadros precisos, chocantes e repetitivos da decadência física. À medida que as investigações se desenvolviam num quadro de anomalias, do que não funcionava, estaria provada a deteriorização da idade” (Bourdelaís, 1993, p. 348 apud Alves Junior, 2004, p. 23). Iniciava-se então um momento em que a ciência comprovava a deterioração física do corpo, que precisava ser combatida.

Se, no entanto o século XIX foi marcado por uma velhice vista através da perda dos papéis sociais, de dependência e de decadência física, esta abordagem se altera, passando a velhice a contar, no período do século XX, com um interesse social pelas coisas relativas a este processo, segundo Alves Junior (2004). As características de depreciação do envelhecimento dão lugar neste momento, à formação de um ‘nova velhice’, que passa a ser delineada, resgatando-se a imagem positiva da velhice, surgindo as associações gerontológicas e geriátricas, que contribuem fortemente para esta nova caracterização.

No campo da Geriatria o discurso desenvolvido foi principalmente de um tratamento do envelhecimento orgânico, visto como desgaste fisiológico, reafirmando assim, a questão do processo de envelhecimento ter que ser encarado através de “obras especializadas, encarregadas de difundir o saber e propor medidas de higiene corporal, relacionadas com o retardamento do envelhecimento” (Debert, 1999, p. 31), onde se estas medidas fossem caracterizadas dariam lugar a uma velhice saudável, se acompanhada de uma disciplina individual.

À Gerontologia juntamente à Geriatria se somam outras disciplinas que transformaram a velhice em uma “especialidade científica” (Debert, 1999). No que diz respeito à Gerontologia, a partir da pluralidade de seu tratamento por diferentes especialistas, critica a autora:

(...) não impede a constituição de um saber claramente delimitado, em que cada uma das disciplinas, à sua maneira contribui para definir a última etapa da vida como uma categoria de idade autônoma, com propriedades específicas, dadas naturalmente pelo avanço da idade, que exigem tratamento especializado, como o desgaste físico e os médicos; a ausência de papéis sociais e os sociólogos; a solidão e os psicólogos; a idade cronológica e os demógrafos; os custos financeiros e as ameaças à reprodução das sociedades e os economistas e os especialistas na administração pública (Debert, 1999, p. 32-33).

Debert (1999) compreende a Gerontologia Social como uma maneira fragmentada de ação, onde cada especialidade seria responsável por tratar o envelhecimento a partir de um determinado aspecto, como se cada um deles pudesse ser enfrentado isoladamente, desconectado do contexto social no qual está inserido.

Tanto a Gerontologia como a Geriatria surgem para estudar o processo de envelhecimento, suas causas e suas implicações no corpo humano e, sobretudo, as formas como este processo pode ser retardado a partir de medidas efetivas realizadas por cada indivíduo, verificando-se a partir de então,

(...) a tentativa de reorganização dos comportamentos educativos com a finalidade de mudar a imagem da velhice. Os objetivos expressos coincidem com o rol de normas que a geriatria e a gerontologia apontam como fundamentais para se buscar um envelhecimento sem velhice (Haddad, 1986, p. 68).

É também no século XX, visando combater o mau envelhecimento, que surgem cada vez uma maior diversidade de manuais, onde alguns defendiam os preceitos higienistas que protegiam uma moral que resultaria no bom envelhecimento (Alves Júnior, 2004). A área da Gerontologia destaca-se pela direção de suas pesquisas centradas numa problemática que afeta diretamente os aposentados e pensionistas numa dimensão sociocultural, ou seja, em seu sentimento de desvalorização, por se encontrarem fora do mundo do trabalho e por isso, das condições de reprodução social, sentindo-se excluídos, inativos e inúteis. O tempo da aposentadoria é considerado enquanto um momento de perda de papéis sociais, de mudanças de hábitos e do emprego do tempo, solidão, isolamento social, estereótipos negativos, dentre outros (Teixeira, 2008) que poderiam então ser resolvidos através de medidas uniformes.

Portanto, cabem as perguntas feitas por Alves Junior (2004) ao discorrer sobre a velhice no século XX e as formas como tem sido encarada:

O que estaria por trás dessa pretensa redenção social para com aqueles que envelhecem? Será que a sociedade contemporânea está passando a ter mais preocupação, respeito e solidariedade, ou, ao contrário, estaria cada vez mais individualista, tentando encontrar meios de se afastar e negar um modelo de velhice que associa a pessoa à idéia de inutilidade e de peso para a sociedade? (p.16)

Para se responder a estes questionamentos cabem as a ideologia de que o “tempo livre” pode ser transformado em medidas eficazes para sua inserção no grupo da “terceira idade” numa perspectiva de nova dominação.

Desta forma por detrás da “pretensa redenção social” para com aqueles que envelhecem estaria o discurso de se exprimir uma nova visão de velhice, baseada num discurso homogêneo de tratamento e combate de seus malefícios através de medidas individuais de prevenção?

Tratando-se ainda da Gerontologia e a Geriatria presas ao cientificismo, individualista, percebe-se que:

(...) são cooptadas pelo Estado burguês; alheias à história, desconsideram as condições objetivas de vida na sociedade de classes brasileira; autoritariamente buscam disciplinar os velhos em nome do que consideram “a arte de saber envelhecer” (Haddad, 1986, p.69).

O “saber médico” destas ciências tenta amortizar as contradições referentes ao fim da vida dos indivíduos na sociedade de classe brasileira, procurando assim, segunda a autora citada “cobrir o sol com a peneira”. Ele busca:

(...) difundir a crença da sua preocupação com a prevenção da marginalização e promoção da integração do idoso; com a extensão da assistência ao maior número de idosos; com a prevenção da segregação do idoso; com a garantia de padrões de qualidade nos serviços especializados para atendimento ao idoso; com o estímulo de atitudes positivas em relação ao envelhecimento, etc (Ibidem, p. 68).

Neste sentido, é bom ponderar que tanto a Geriatria quanto a Gerontologia através de seus discursos de formas de tratamento da velhice, influenciam o Estado e as respostas do mesmo ao processo de envelhecimento.

Observa-se, portanto, através da apropriação do discurso gerontológico pelo Estado que sua meta é “a de salvaguardar a saúde para salvaguardar a mão-de-obra, cuidar do prolongamento da vida, para preservar o “corpo capitalista”, gerador de riquezas” (Haddad, 1986, p. 71).

A própria expressão “terceira idade” que surge ao final dos anos 1960, na França, tem por finalidade

(...) exprimir uma nova realidade de velhice, não mais associada ao tempo de vida marcado pela miséria, doença e decadência, mas um tempo de atividades desligadas da vida profissional e familiar, um tempo específico de lazer, em que novos valores coletivos são elaborados (Teixeira, 2008, p. 112).

Esta expressão proposta pelo gerontólogo francês Huet para esse estágio da existência humana, materializada com a implantação nos anos 1970, da Universidade para a Terceira Idade, popularizou-se no vocabulário mundial, acompanhando o fim de uma velhice travestida de limitações para dar lugar a um discurso de velhice ativa possibilitadora de um envelhecimento saudável.

Hoje o próprio termo como destaca Neri (2007), é usado para designar a fase inicial da velhice. Em alguns contextos brasileiros, como o das Universidades da Terceira Idade existentes e do Serviço Social do Comércio (SESC), pioneiro nesta área, serve para designar também a fase entre a vida adulta e a velhice. A utilização deste termo é posta, muitas das vezes, a serviço de mascarar realidades indesejáveis, através de novas denominações para a velhice.

Seria então o caso de se encobrir uma realidade indesejável, ou uma realidade “incômoda” como destaca Beauvoir (1990), com suas formas de manutenção da condição do velho sob a miséria e exclusão, sem, contudo, continuar levando em consideração suas condições materiais de reprodução social dentro da sociedade capitalista e assim, desconsiderando sua condição de classe?

Neri (2007) destaca que os termos

(...) *maturidade, feliz idade, melhor idade e maior idade* são utilizados de modo especial em centros de convivência e grupos de atividades físicas e lazer, freqüentados majoritariamente por mulheres, assim como nas universidades da terceira idade (p.49).

A autora discorre não somente sobre as novas denominações que marcaram o processo de envelhecimento, mas também destaca a forma preponderante de participação das mulheres em atividades desenvolvidas neste segmento.

Por outro lado, Veras (2005) sinaliza que o crescimento de programas para a terceira idade tem contribuído muito para a mudança do quadro de exclusão e discriminação do indivíduo velho, uma vez que

(...) criam oportunidades de inserção social e permitem aos idosos explorar novas identidades, realizar projetos abandonados em outras etapas da vida e estabelecer relações mais profícuas com o mundo dos mais jovens e dos mais velhos (p.17).

Quanto à quebra de barreiras no que diz respeito à condição de marginalização na qual o indivíduo velho se encontra em relação à questão de interação com os mais jovens através das atividades, é interessante analisá-la, uma vez que as atividades desenvolvidas pelos programas para a “terceira idade” forjam a idéia de que as pessoas poderiam viver um período sem qualquer tipo de imposição, fazendo tudo o que quisessem e, desta forma, somente seriam velhos aqueles que assim o desejassem.

Segundo Alves Junior (2004), Lenoir (1979) foi um dos primeiros a falar dessa invenção, que surgiu como uma ideologia, sobrepondo a idéia do envelhecimento enquanto algo negativo. Segundo ele, a terceira idade definida como um ‘nova juventude’, a ‘idade dos lazes’, seria a negação da velhice e ao se enfatizar a importância da aposentadoria ativa, em última análise, se estaria passando a idéia de que a vida começa em torno dos sessenta anos.

A invenção da terceira idade, essa nova etapa do ciclo de vida que tende a se intercalar entre a aposentadoria e a velhice, é, no essencial, o produto da generalização dos sistemas de aposentadoria e da intervenção correlativa de instituições e agentes que, ao se especializarem no tratamento da velhice, contribuem para o processo de autonomização da categoria e, ao mesmo tempo, da população designada por ela (Lenoir, 1979, p. 57 apud Alves Junior, 2004, p. 48).

Esta realidade está relacionada às atividades que são realizadas com o objetivo de construir uma nova ideologia para o envelhecimento, baseada em princípios de um processo homogêneo onde a velhice no momento da aposentadoria deve ser “ativa”, e assim vinculada a um indivíduo que somente irá envelhecer, se quiser. As atividades desenvolvidas para o segmento envelhecido estarão de acordo com estes princípios, onde o indivíduo buscará através da participação nas mesmas, alcançar um envelhecimento pessoal que se dê dessa forma.

No entanto, as reais condições de reprodução social no qual se dá este processo, são encobertas pelo discurso de que um envelhecimento ativo e saudável condiz com “saber ser velho com dignidade depende da sua capacidade de aprendizagem, de inovação e de atualização” (Teixeira, 2008, p. 252).

Neste sentido a escolha pelas atividades que se quer participar no momento de “tempo livre” estaria necessariamente vinculada a uma questão pessoal, uma vez que cada um é o responsável por suas escolhas e assim pela forma como se envelhece.

Entretanto, a subjetividade assim enquanto categoria que pressupõe o sujeito autônomo é constituída a partir do processo histórico da modernidade capitalista. Assim, o sujeito autônomo é uma ficção burguesa, uma promessa civilizatória frustrada pelo capital.

O que significa que estamos diante de um processo histórico-dialético intrinsecamente contraditório: o capitalismo em seu devir histórico, como sistema social produtor de mercadorias, constituiu (e, ao mesmo tempo, desconstruiu) o sujeito humano autônomo (Padilha, 2006, p.20).

Nessa consideração, portanto, a autonomia, assim como a livre escolha, seriam questões inexistentes no bojo da sociedade capitalista onde a liberdade não existe neste sistema que tem como princípio a alienação e a apropriação do tempo, uma vez que o domínio do tempo neste contexto,

(...) não se restringe ao tempo de trabalho, apesar de ocupar toda a vida do trabalhador. Por meio da dinâmica da produção e da circulação do capital, as definições do tempo da vida, tempo de trabalho, tempo livre e todos os outros tempos dos trabalhadores materializam-se sob a hegemonia capitalista, pois o capital domina graças ao domínio do tempo (e do espaço), mesmo quando os movimentos de oposição obtêm, por algum tempo, o controle de um lugar particular (Harvey, 1992 apud Teixeira, 2008, p. 72).

Sendo assim, todo tempo que o trabalhador possui, seja ele dentro da dinâmica do trabalho ou fora dela, é apropriado de alguma forma pelo capitalismo, para que o mesmo seja transformado em forma de sua expansão.

A autonomia encontra assim condicionantes sociais que interferem no mesmo sendo travestida de uma determinada independência que não existe, com isso Teixeira (2008) ainda aponta que nos programas desenvolvidos para o segmento envelhecido não há uma valorização da pessoa idosa por sua experiência de vida, por seu saber acumulado, pela contribuição com a riqueza social produzida, “mas há um reforço à indução comportamental, de atitudes ativas, aquelas em que os idosos usam a máscara da juventude de espírito e negam a velhice” (p.236).

Neste sentido, a respeito do desenvolvimento de atividades voltadas para o segmento envelhecido, pode-se permitir uma reflexão sobre o trabalho do Serviço Social do Comércio (SESC), onde os efeitos do processo de envelhecimento como desamparo, solidão e marginalização social eram tomados como determinantes. No entanto, Haddad (1986) ao realizar uma leitura sobre a “problemática social” do envelhecimento faz uma análise deste trabalho a partir de seus paradoxos, sendo os efeitos do processo de envelhecimento encarados de forma que a verdadeira gênese

da questão continuava a ser encoberta, ficando as relações de produção, o trabalho abstrato e as condições de degradação social, que sofre a classe trabalhadora desprotegida, ocultadas, para dar visibilidade a um problema de ordem cultural e genericamente atribuído ao grupo etário como um todo.

A autora também discorre sobre os primeiros grupos de convivência que foram organizados pelo SESC datando da década de 1960, que formavam grupos de aposentados em torno do lazer e da recreação, através de uma nova ocupação do “tempo livre”, sendo capaz de gerar uma nova sociabilidade contra a “marginalização” do idoso e em favor de sua valorização social. Em seguida, esses grupos denominados “Centro de Convivência” foram aglutinados em um mesmo espaço social, com os seguintes objetivos:

- (...) incentivar a integração social dos idosos, melhorando suas condições de vida e promovendo a socialização, atualização cultural e descoberta de novas habilidades, numa perspectiva de inserção social;
- auxiliar os idosos a preencher seu tempo livre com práticas e relações saudáveis, mas sobretudo sob um novo prisma, em que a natureza fragilizada física dos mais velhos pode ser harmonizada com dignidade;
- promover a valorização dos idosos como fonte e repositório da memória histórica, proporcionando sua reintegração e participação nos processos sociais (SESC, 2004, p.6 apud Teixeira, 2008, p. 223).

Os objetivos delineados para estas atividades são delimitados, segundo a autora adotada aqui, sobre uma leitura da “problemática do envelhecimento”, percebida por uma dimensão cultural, de valores predominantes que geram marginalização social dos idosos, após a aposentadoria, expressando assim o entendimento da maneira como o processo de envelhecimento deveria ser enfrentado. Era direcionado para uma perspectiva de integração social, preenchimento do tempo livre e valorização dos idosos. Tudo, tendo em vista a promoção de um envelhecimento saudável, sem considerar, entretanto as formas de reprodução social da sociedade capitalista nas quais estes “idosos” estavam inseridos.

A Escola Aberta da Terceira Idade, desenvolvida pelo Serviço Social do Comércio (SESC) de São Paulo, no final da década de 1970, foi uma proposta de ação social baseada nos modelos europeu e norte-americano da referida Escola, sendo considerada o embrião da experiência brasileira (Teixeira, 2008).

Estas especificações acerca da estrutura e da ideologia do Programas do SESC, aqui mencionadas vão possibilitar uma posterior compreensão dos programas

voltados para a Terceira Idade no âmbito da educação superior que se expandem no Brasil durante a década de 1990 por quase todas as universidades públicas e privadas. Eles são realizados através de módulos ou cursos de extensão específicos para o público envelhecido ou em vagas abertas nos seus cursos regulares para esse segmento.

Segundo Haddad (1986) a preocupação do SESC com a “questão social dos idosos” é respondida com a criação de programas específicos para essa faixa etária visando “a contribuição para o bem-estar e a melhoria da qualidade de vida do homem, fundamentando-se na idéia de que o fenômeno da “marginalização” constitui preocupação das instituições voltadas para o bem-estar social” (p. 88). Suas ações se dão no sentido de prevenir a “marginalização social dos idosos”, devendo ser efetivadas através de um trabalho educativo a fim de garantir para este segmento o bem-estar social.

A marginalização é sinalizada pela “perda gradual de papéis e funções sociais, diminuição do grupo de convivência, ausência de aspirações culturais e de responsabilidades definidas” (Ibidem, p. 88). Sendo estes aspectos considerados, alguns dos efeitos da velhice.

É possível perceber, que através das atividades educativas, o SESC buscava contribuir para a solução dos “problemas” que assolavam a velhice. Segundo Haddad (1986, p. 89-90) esse enfrentamento de “problemática social do idoso”, tomando a própria velhice enquanto um modo imediato de suas precariedades efetiva uma lógica do ocultamento da questão social fixando-se apenas no “desamparo, solidão e marginalização social” descolados da sua gênese vinculada as condições de reprodução social capitalista.

Não há dúvida que estas atividades realizadas sob uma concepção de educação permanente

(...) servem ao desenvolvimento pessoal do indivíduo, abrindo-lhe novos horizontes, dando-lhe condições para experimentar maior liberdade- interior e exterior- e para sentir e expressar sua personalidade de forma mais autônoma e mais autêntica (Haddad, 1986, p. 90).

Entretanto ao desconsiderarem a problemática do envelhecimento do ponto de vista coletivo, sua abrangência é limitada.

Segundo Salgado 1982a, p. 114-115 apud Teixeira, 2008, p. 247, os objetivos dos programas desenvolvidos pelo SESC assemelham-se com os primeiros



programas de Universidade para Terceira Idade que visavam oferecer amplas oportunidades de reciclagem e atualização cultural, orientações para uma vida saudável e diversas atividades socioeducativas e culturais, tendo como objetivo

(...) tirar os idosos do isolamento, uma das preocupações de Pierre Vellas - fundador da primeira universidade da terceira idade do mundo-, além de propiciar-lhes saúde, energia e interesse pela vida, buscam modificar a imagem dos idosos perante a sociedade.

Compreende-se assim que “educação permanente” assim considerada consiste e orienta-se para uma “pedagogia da velhice” encerrada em uma saída somente em sua imediatividade, do “isolamento social, solidão, ociosidade, decorrentes da perda de papéis sociais, em que o determinado apresenta-se como o determinante, desconsiderando as condições de vida dos idosos e universalizando suas necessidades e problemas” (Teixeira, 2008, p.167).

Segundo Haddad (1986) a educação permanente é nesse sentido vista

(...) como um processo que depende da pessoa, remetendo então ao indivíduo a responsabilidade de construir para si uma velhice positiva. A felicidade no fim da vida dependerá da coragem que ele tiver para enfrentar o fantasma da velhice, desmascarando-o com a arma do conhecimento burguês (p. 90).

Voltando ao trabalho desenvolvido pelo SESC não resta dúvida sobre seu pioneirismo no campo de atenção ao processo de atendimento ao ser envelhecido e assim é considerado o embrião das Universidades Abertas para a Terceira Idade. Entretanto sua contribuição no que tange ao combate à marginalização do velho não se dá tendo em vista, a alteração efetiva das reais condições desta situação, pois foi desenvolvido na direção de um discurso direcionado ao indivíduo que deve aprender a envelhecer de forma saudável, onde a sua participação nas atividades contribuirá com esta aprendizagem.

Neste clima, nasce a Universidade para a Terceira Idade (Uniti) na década de 1990, no âmbito da PUC-Campinas, tornando-se ela a primeira a oferecer cursos de extensão, articuladas com o ensino e a pesquisa, com módulos especificamente voltados para idosos. Sua proposta estabelecia:

Educação Permanente, realizada através de cursos, oficinas, palestras e seminários sobre temas importantes para atualização e reciclagem dos idosos. Semelhante às

demais propostas de Escola Aberta, porém a Uniti também oferece oportunidades de participação em atividades sociais, físicas e culturais” (Teixeira, 2008 p.248).

Conforme a definição de Sá (1991, p. 11) coordenadora do programa desenvolvido pela PUC-Campinas, a Uniti

(...) corresponde a um curso de extensão universitária e de atualização cultural. Trata-se de uma atividade de natureza acadêmica e sociopolítica voltada para um segmento específico da população local e regional- pessoa de meia idade e da terceira idade.”

A proposta inicial do trabalho era ser um programa voltado para o público de “meia idade” e da “terceira idade” com os objetivos de:

(1) permitir a pessoa adulta e/ou idosas o acesso à universidade para, na perspectiva da educação continuada, participarem de atividades educativas, socioculturais, organizativas e de ação comunitária; (2) estimular a reinserção social dos idosos, especialmente dos aposentados e donas-de-casa, de modo a valorizar sua contribuição efetiva na comunidade local (Ibidem, p. 21).

Estes objetivos eram pensados com o intuito de possibilitar ao indivíduo envelhecido além do acesso à universidade, sua participação em atividades que o adaptassem às novas exigências do mundo contemporâneo, consonante com o projeto de uma velhice ativa e participativa, engajada nas questões comunitárias e apta a contribuir para o encaminhamento das mesmas, onde ao indivíduo, através desta participação, poderia reinserir-se nessa sociedade que o marginaliza, modificando assim esta condição, através de uma atuação efetiva. Busca-se assim, reescrever os estigmas do significado de ‘ser velho’ que têm origem na valorização que é dada ao trabalho e ao engajamento produtivo.

De acordo com este novo modelo de envelhecimento, fenômenos como o associativismo e a participação em atividades socialmente reconhecidas, como o voluntariado, passam a ser incorporados no que diz respeito às formas de se vivenciar o processo de envelhecimento, acabando por caracterizar o que é bom ou mal para este processo (Alves, 2004). Portanto, participar das atividades da comunidade local através de uma reinserção social, significa efetivar este novo papel na construção de uma velhice ao qual não é mais recomendado o descanso, o recolhimento e a inatividade, mas, sobretudo, se associa a uma prestação de trabalho voluntário, sendo, portanto, o exercício de uma vida ativa.

A própria utilização da expressão “terceira idade” inserida na nomenclatura do programa desenvolvido pela PUC-Campinas está relacionada com a leitura deste envelhecimento moderno que tem a influência direta do caso francês (Teixeira, 2008). A utilização do mesmo nome para denominar tal espaço, não é utilizada por acaso, estando atrelada a este novo modo de envelhecer que substitui a velhice propriamente dita por esta “terceira idade” ativa e engajada. Segundo Alves Junior (2004), este tem sido a fórmula de maior sucesso, não por acaso fazendo parte das políticas sociais destinadas aos idosos. Esta apropriação de nova maneira de envelhecer é também percebida no campo da educação como já visto.

O mesmo movimento que acompanha a resposta dada pelo Estado às questões relativas ao processo de envelhecimento encarando-o enquanto uma questão pública, baseada em políticas públicas pautadas no discurso transformador da velhice em um processo ativo, acompanha também a educação, que uma vez envolvida com o processo de envelhecimento, inicia suas atividades baseadas nessa concepção.

Estes princípios norteadores das propostas direcionadas ao público envelhecido ilustram o próprio processo de formação das Universidades Abertas à Terceira Idade, onde a expressão “terceira idade” com muita rapidez popularizou-se no vocabulário brasileiro, é, como destaca Laslett em Debert (1996) conforme sua origem na França juntamente com a implantação, nos anos de 1970, das *Universités du T'roisième Âge*, sendo incorporada ao vocabulário anglo-saxão com a criação das *Universities of the Third Age* em Cambridge, na Inglaterra, no verão de 1981.

O início das atividades criadas para o público envelhecido pelas universidades, repetindo, mais uma vez Peixoto (1997), originou-se na França com a criação das Universidades da Terceira Idade (UTI) criadas em Toulouse, na França em 1973, pelo professor de Direito Internacional Pierre Vellas caracterizavam-se administrativamente como cursos ou atividades de extensão.

Essas instituições voltadas para o ensino e para a pesquisa, segundo Pierre Vellas seu fundador, deveriam ser

(...) fundamentalmente instituições de saúde pública visando elevar os níveis de saúde física, mental e social das pessoas de Terceira Idade, bem como colocar à sua disposição programas de atividades particularmente adaptados (Lien, 1994, p. 28 apud Peixoto, 1997, p. 46).

O programa de Universidade da Terceira Idade tem, inicialmente, suas atividades pensadas no âmbito fundamental da área de saúde pública, buscando

contribuir, a partir desta área, para o desenvolvimento de um envelhecimento saudável em sua dimensão física, mental e social.

Frutuoso (1999) destaca também que outro dos objetivos do criador deste modelo de extensão universitária, além de ser uma instituição destinada a milhares de idosos era poder

(...) transformá-la em instrumento de pesquisa, tendo em vista o aprimoramento das condições do envelhecimento em nossa sociedade e também dar maior visibilidade, à população em geral e às autoridades, de uma nova imagem da pessoa idosa (p.62).

No Brasil, esta imagem de identificação da velhice ocorre principalmente na década de noventa juntamente com o nascimento da primeira Universidade para a Terceira Idade no contexto de “reformas” vivenciado no Brasil. Neste momento talvez possa se significar a constatação de um novo poder, o dos velhos, marcando a sua presença no mundo, “onde as universidades para a terceira idade florescem uma ao lado da outra mesmo no interior de instituições que durante séculos foram pensadas como lugar da juventude, do novo, da potência (...)” (Alves Junior, 2004, p.10).

A universidade começa então, a ser uma instituição que se abre para este público que agora possui um “novo poder”, o de reinventar-se na condição de “novos velhos” que lutam por sua qualidade de vida através de uma integração social, via processos de socialização, e neste sentido, efetivando uma “reinvenção da velhice” (Debert, 1999). São os próprios indivíduos envelhecidos, considerados os principais responsáveis por esta nova maneira de envelhecer.

Cada vez mais, os próprios idosos estão rejeitando as representações a respeito da idade e vencendo os preconceitos, os estereótipos e as barreiras que cercam a sua condição. Descartando os falsos pudores e os falsos moralismos estabelecidos por normas sociais hipócritas e valores farisaicos, que procuram impor aquilo que podem ou não fazer, como devem se comportar, se vestir ou onde podem ou não ir, eles estão buscando novos espaços e novas formas de participação social (Netto, 2001, p. 49).

Desta forma, os programas desenvolvidos pelas universidades podem efetivar-se no sentido de uma dimensão de enquadramento de suas atividades no âmbito das “propostas gerontológicas de “socialização libertadora”, da propagação da cultura do lazer, de atividades físicas, sociais, culturais, da aprendizagem da “arte de saber envelhecer” ou de evitar o envelhecimento” (Teixeira, 2008, p. 167) em detrimento de um envelhecimento atrelado às limitações e impedimentos de ordem geral, que deve ser evitado e negado.

Peixoto (1997) faz uma descrição do desenvolvimento dessas universidades pontuando-o através de gerações, da primeira à terceira, onde neste sentido, as brasileiras surgem num momento em que suas similares européias já festejavam sua entrada na terceira geração. E no presente já se fala em quarta geração.

Explicando esta classificação, a autora destaca que num primeiro momento essas universidades estavam voltadas para quase que exclusivamente às atividades culturais e à sociabilidade, marcando o período que seria o da primeira geração desses modelos criados, compreendendo, portanto, um panorama bastante similar ao das Escolas Abertas da Terceira Idade desenvolvidas pelo SESC na década de 1970.

Já num segundo momento as Universidades da Terceira Idade se aparentavam:

(...) com antigas iniciativas de proporcionar alfabetização, informações sobre saúde, educação para o trabalho a adultos de alguma forma desfavorecidos pelo sistema educacional, mas singulares no sentido de que amparavam os direitos e contemplavam as possibilidades de educação, bem-estar, produtividade e engajamento social de um segmento até então relegado ao esquecimento que precede a morte (Cachione, 2003, p. 46).

Este momento exemplifica a caracterização dessas universidades em sua entrada no que é chamado “segunda geração” por Peixoto (1997) ao dar início às atividades que incluíam o ensino e a pesquisa, onde as universidades da Terceira Idade foram chamadas a desempenhar um papel, segundo Cachione (2003) de centros de pesquisas gerontológicas, a partir do desenvolvimento de suas atividades apoiadas nos conceitos de participação e desenvolvimento de estudos sobre o envelhecimento.

O processo que se deu na França nos anos 80 marca a entrada das Universidades da Terceira Idade (UTI's) na terceira geração, caracterizadas “pela elaboração de um programa educacional mais amplo, voltado a satisfazer uma população de aposentados cada vez mais nova e escolarizada, exigindo cursos universitários “formais” com direito a créditos e diploma” (Peixoto, 1997, p. 47).

A caracterização das Universidades da Terceira Idade através de quatro gerações busca demonstrar a evolução de modelos através de suas propostas. (Peixoto, 1997). No entanto, o que verdadeiramente pode ser considerado uma evolução? Mas como as Universidades da Terceira Idade tem contribuído para uma verdadeira “evolução” no que diz respeito à vivência do processo de envelhecimento?

Considerando-se o que Haddad (1986) aponta sobre as propostas dos programas das universidades para o público envelhecido brasileiro, percebe-se:

(...) apenas um complexo disciplinar para trabalhar o corpo, as ações, comportamentos e sentimentos dos idosos, conforme as receitas gerontológicas, fundamentadas numa matriz teórica conservadora, mas também uma tentativa de converter a velhice em mercadoria intercambiável (Teixeira, 2008, p. 246).

Essa análise da autora corrobora para a compreensão de que a “evolução” nos modelos geracionais de Universidades para a Terceira Idade permanece, a respeito da implantação das novas atividades, com o objetivo de transformar o processo de envelhecimento em mercadoria, não contribuindo assim, efetivamente para um envelhecimento alterado em suas condições reprodutivas socialmente.

Desta forma ao se tratar dos sujeitos que são mobilizados por esses programas, Teixeira (2008) destaca que não são os trabalhadores, em especial, os mais pobres, mas, sobretudo, as “mulheres de classe média e alta que podem pagar pelos serviços, abrindo um mercado de consumo para as universidades particulares, turismo, atividades físicas, previdência social privada, plano de saúde etc” (p.246) que se desenvolvem. O contexto da educação no âmbito privado, para a autora é permeado por um processo próprio de lógica funcional.

Levando-se em consideração esta realidade do público frequentador destes programas, Teixeira (2006) pondera que:

(...) os idosos mais pobres vivem em famílias numerosas, 58,3% deles com cinco ou mais membros, logo, a “síndrome do ninho vazio”, que gera depressão, isolamento, também não se enquadra nessa realidade, além do fato desses idosos também concentrarem os piores índices de escolaridade, onde 68,3% não possui nem um ano de escolaridade, não sendo em tese os alunos das universidades da terceira idade. Além do fato de os mais pobres (66,4%) serem negros e estarem concentrados nas regiões mais pobres do país: a Nordeste e a Norte, fruto das desigualdades sociais e regionais (p.113-114) que os afasta da universidade.

Assim os programas que estão inseridos em concepções sociais de reestruturação do modelo de velhice pautado na decrepitude física a partir da negligência individual estão consideravelmente distantes do retrato da velhice do trabalhador que por sua vez, se encontra longe desta propaganda “idade do lazer” ou “terceira idade”. Poucos se enquadram nas condições de público participante desses espaços que podem pagar por serviços que venham a ser oferecidos por tais programas, ou seja, estão distantes do enquadramento deste novo modelo de velhice no qual os programas voltados para o público envelhecido estão direcionados.

É possível compreender, portanto, que o público aos quais os programas para a “terceira idade” estão voltados é um público minoritário, que se apresenta enquanto

um público onde “a estratégia de privatização tem melhor efeito, pois individualiza e demanda condição para seu oferecimento no âmbito privado (Teixeira, 2008, p. 246). Para Frutuoso (1999) embora os programas desenvolvidos para o público envelhecido no âmbito universitário ocorram tanto nas instituições públicas quanto nas privadas (Frutuoso, 1999), suas propostas coadunam-se principalmente com a perspectiva privatista, tanto no que diz respeito ao público alvo das atividades, quanto aos efeitos almejados pelas atividades desenvolvidas.

Neste sentido, o discurso defensor de uma “terceira idade” ativa e saudável tratada de forma homogênea, na verdade, “trata-se das demandas de um setor particular de idosos, que são generalizadas para todos, para quem esse tempo da vida pode ser dedicado ao lazer” (Teixeira, 2006, p. 184). Portanto quem é atingido é uma parcela dele, embora tais programas sejam oferecidos para todo o segmento.

Esse discurso denota uma tendência de desresponsabilização do Estado por políticas universalistas de alcance de direitos sociais. A restrição da ação estatal aos mais pobres é reafirmada:

(...) a mesma ideologia do lazer como forma de convivência, participação e ocupação do tempo livre dos idosos, da difusão de atitudes ativas, participativas e solidárias, posto que é preciso reduzir a demanda do Estado, incentivar práticas de cuidados que dependem dos indivíduos e contar com as ações voluntárias (Teixeira, 2008, p. 246).

A entrada do setor privado no sentido de responder às questões do envelhecimento evidencia a mudança do papel do Estado no que tange às questões sociais como um todo, mantendo sua condição de repouso sobre a contradição entre a vida privada e a vida pública, além de atuar no sentido de “(...) administrar e manter essa contradição e não de eliminá-la, posto que é um Estado capitalista, com relações orgânicas com o capital, destinado a criar condições favoráveis à máxima expansão desses interesses privados” (Teixeira, 2008, p. 201).

Incentivar medidas privadas de repostas às expressões da questão social relacionadas ao envelhecimento é, sobretudo, manter a posição do Estado regulador, sem assumir, o mesmo, a condição de transformador da real conjuntura, que seria a modificação das bases de reprodução social na qual o processo de envelhecimento está pautado. É assumir o discurso de difusão da velhice “reinventada”, pautada no princípio de que pode ser efetivada da mesma maneira para todas as classes sociais, através de esforços individuais, sem chegar ao âmago da questão.

Nesse sentido, no contexto da educação permanente se as propostas dos programas das universidades, principalmente as privadas, desenvolvidos para o público envelhecido basearem-se, no projeto de uma educação voltada para o capital, terá se prestado historicamente a “produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (Mészáros, 2008, p. 45).

Do outro lado, se os programas desenvolvidos pelas universidades apostarem em suas propostas educacionais, tomando o sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, que segundo Mészáros (2008), trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos, “(...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas” mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno” (p.44), podem constituírem-se em instituições formais de educação funcionando adequadamente, em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Então a universidade a partir de suas propostas educacionais de programas voltados para o segmento envelhecido pode representar uma instituição que perpetua este processo de internalização, na medida em que “conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital” (Ibidem, p. 44), no caso aqui, de perpetuação deste modelo de velhice saudável, ativa e engajada vivenciada da mesma forma por todos os indivíduos, retirando do Estado sua responsabilidade com as demandas advindas deste processo de envelhecimento social e repassando-a ao indivíduo ou pode interromper esse processo propondo uma educação de cunho libertador que esclareça os determinantes sociais da exclusão que abrangem o ser envelhecido.

Vale acrescentar que a internalização das formas de vivenciar o processo de envelhecimento dentro dos programas, desenvolvidos pelas universidades que encaram a perpetuação da ideologia de uma velhice sempre feliz, saudável, ativa e engajada nas questões da comunidade através do trabalho voluntário, efetivam e reproduzam um tipo de velhice, desconsiderando as reais causas deste processo. Desta forma, o processo de envelhecimento continua a ser reproduzido enquanto um processo de responsabilização individual, percebido através de medidas homogêneas.

A compreensão desta realidade, no que tange à contribuição dos programas desenvolvidos pelas universidades privadas neste sentido ora apresentado, deve também levar em consideração o contexto no qual a universidade privada está



inserida e não somente ela, como também o Estado e a sociedade, a partir da “nova pedagogia da hegemonia” (Neves, 2005). É bom lembrar que nos anos da década de 1990, destacando-se o período do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi efetivada a reforma da aparelhagem estatal, que forneceu as bases para que se efetivasse uma nova relação entre Estado e sociedade civil e a viabilização da implantação de políticas sociais neoliberais privatistas e focalizadas no atendimento aos chamados “excluídos”, segundo a mesma autora.

No mesmo sentido, Teixeira (2008) tratando-se das atividades oferecidas pelos programas das universidades observa que estes tomaram o direcionamento de responsabilizar o idoso quanto à maneira adequada de envelhecer, e, portanto de se responsabilizar pela sua qualidade de vida, segundo essa autora, a atuação da universidade junto a esse segmento restringiu-se a um conjunto de ações com um caráter educacional chamado de “otimismo pedagógico”:

(...) em relação à pedagogia da velhice (como aprender a envelhecer), encerra a possibilidade de mudança na condição social do idoso, tomando na sua imediatez e generalidade que camufla os processos determinantes, através da educação centrada no indivíduo, na sua capacidade de gerar novos valores, comportamentos e atitudes (p.254).

Neste sentido os programas desenvolvidos junto ao público envelhecido podem estar se efetivando enquanto uma lógica de “transferir a responsabilidade de atender à velhice para entidades e programas de caráter sociocultural não-estatal e enfatizar uma política de profilaxia dos efeitos não desejados do envelhecimento (...)” (Lima, 1999 p. 175 apud Teixeira, 2005 p. 259), contribuindo desta forma para reafirmar e legitimar a negligência do Estado em relação aos idosos responsabilizando-os por sua própria condição.

As atividades desenvolvidas pelos programas universitários voltados para o segmento envelhecido tornam-se, portanto, um campo fértil de atuação para a efetivação do enfrentamento do processo de envelhecimento nesta perspectiva, uma vez que podem também se constituírem enquanto um espaço de perpetuação de um envelhecimento ativo e por isso, rejeitando as degradações inerentes ao mesmo, sejam tanto as que se dão no âmbito físico, quanto as que ocorrem nas relações de reprodução social. Este pressuposto é definido por Alves Junior (2004), ao escrever que:

Independente do que é feito, se a atividade tem predominância física ou intelectual, tendo mais ou menos gasto energético, a proposta ativista encontrou no ambiente associativo o espaço ideal para a prática dos seus mais caros princípios. As associações de idosos, como clubes ou universidades, surgiram como um antídoto, uma verdadeira panacéia contra a velhice (p.18).

### O processo de mercantilização da universidade e os espaços voltados para a “Terceira Idade”

Uma vez que a universidade possui em si a possibilidade, a partir de seu papel educacional, de alterar a construção de uma ideologia desenvolvida pela classe dominante de manutenção do tratamento do processo de envelhecimento tomado em sua imediatividade, torna-se necessário para isso, constituir-se em

(...) atividades de “contrainternalização”, coerente e sustentada, que não se esgote na *negação*- não importa quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento- e que defina seus objetivos fundamentais como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe (Mészáros, 2008, p. 56, grifo do autor).

Para tanto, o papel da educação, segundo o autor citado é soberano, “tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (p. 65, grifo do autor).

A partir desta perspectiva de análise, atrelada ao papel educacional de formação que a universidade possui e que permite que ela se constitua enquanto instituição de manutenção ou alteração da ordem estabelecida, ela é também considerada por Gramsci (1988) como uma das instituições, dentre os chamados organismos de cultura, que desempenham funções tanto de formação dos indivíduos e grupos sociais quanto de produção – em seus diversos graus de complexidade – de conhecimentos e de valores que contribuem para a constituição de visão de mundo, responsável pela formação de sujeitos aptos à alteração dos valores desenvolvidos pelos da educação “bancária” (Freire, 1987).

A concepção educação “bancária” está vinculada à manutenção do sujeito em seu lugar, impedindo que o mesmo seja concebido enquanto sujeito partícipe do processo de aprendizado, através de uma “educação libertadora” e problematizadora que em sua essência, “já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”” (...) (Freire, 1987, p. 39). Portanto podem-se entender agora os programas desenvolvidos pela universidade enquanto organismo de cultura, participantes da dinâmica de formação dos indivíduos senhores de autonomia e de construção de visão de mundo emancipatória.

A universidade, com tamanha riqueza de potencialidades, sofre diante do contexto neoliberal a deformidade destas potencialidades que se tornam tendencialmente atreladas aos ditames do capital internacional.

Neste sentido, para se compreender o contexto neoliberal no qual a universidade se insere, e, portanto, os programas voltados para o público envelhecido, desenvolvidos por ela, torna-se necessário uma análise de seu processo de mercantilização a partir de seu contexto histórico.

O nascimento das universidades ocidentais, segundo Verger (1990 apud Meneghel, 2001), no século XII, na Idade Média, deve ser pensado como resultado de uma conjunção de elementos favoráveis ao florescimento da cultura que sofreu significativas variações a ponto de se poder reconhecer já na sua gênese, distintos processos constitutivos:

O movimento universitário europeu inicia-se nos fins do século XII, quando então surgiram as primeiras e as mais importantes universidades: Bolonha, Paris, Oxford, Montpellier. Foram elas também as mais características das universidades de origem chamada ex-consuetudine, isto é, que nasceram espontaneamente. Mas é no decorrer do século XIII que o movimento universitário vai mais se desenvolver: as universidades citadas estão em pleno apogeu da sua atividade; surgem – primeira metade do século – novas universidades, e ainda espontaneamente, como é o caso de Vicenza, Arezzo, Pádua, Vercelli, Siena na Itália, Orléans e Angers na França, Cambridge na Inglaterra, Valladolid na Espanha. E surgem também novas universidades, mas do tipo diferente, no que se refere a sua origem: são as universidades ex-privilegio, isto é, fundadas pela autoridade (papal, imperial ou real), que, em lugar “de esperar a combinação de circunstâncias favoráveis e de acasos felizes, serão o resultado dos desejos pessoais, submetidos às exigências da política”. É o caso das universidades de Nápoles (fundação imperial - 1224), da Cúria Romana e Piacenza (fundação papal - 1244 e 1248), de Toulouse (fundação papal - 1229), das universidades espanholas (fundações reais) de Palência (1212 - 1214), Salamanca (ante 1230), Sevilha (1254). Como é o caso também da Universidade Lisboa – Coimbra, fundada por D. Diniz em 1290 (...) (JanottiI, 1992, p. 109 apud Almeida, 2008, p 01-02) (aspas do autor).

A universidade nasce marcada desde sua gênese, pelo sinal da contradição que emerge de dois processos distintos: o das universidades que surgem espontaneamente juntamente ao movimento universitário e as universidades fundadas pela autoridade, resultado dos desejos pessoais, submetidos às exigências políticas particulares.

Neste período da Idade Média, Meneguel (2003), destaca que a religião predominou de forma hegemônica na vida pública e privada da população. Sendo que a concepção de indivíduo, tal como conhecemos na era Moderna, ainda não havia surgido; povos e pessoas eram totalmente submissos às imposições da Igreja e

considerados ‘incapazes e sem autonomia de pensamento e estilo de vida’. Desta forma, a Igreja incumbia-se de ‘educar a humanidade’, assim como direcionava o ensino para suas verdades e dogmas estabelecidos, fazendo prevalecer o argumento de autoridade de filósofos cristãos e da Antiguidade Clássica, controlando deste modo o ensino e a pesquisa (Apud Santos Filho, 2000, p. 17-19).

As universidades no âmbito da cultura de cada período variaram bastante, sendo, entretanto, marcadas desde seu nascimento, a partir da Idade Média, por projetos distintos de emersão, como também por grupos que possuíam diferentes interesses quanto à sua gênese. Estando ora sob a chancela do poder laico, ora do papado.

Este breve resgate histórico delineando esses dois aspectos torna possível compreender a importância da universidade “retomando seu sentido de pertencimento social que ela possibilita ao imprimir o caráter de universalidade ao saber e ao agir dos homens” (Oliveira, 2006, p. 114), onde história e memória se entrelaçam, permitindo a compreensão desta instituição como espaço do saber universal mediado pelas relações do poder político, vigentes nesta época.

A análise desses princípios já agora na era moderna em pleno rigor do capitalismo possibilita uma profícua análise dos embates atuais destas instituições que nascem a partir de projetos divergentes de interesses, sendo uma característica que se mantém até os dias atuais.

O período medieval em que nasceram as universidades foi um período em que essas instituições corporificavam os ideais dos homens da Idade Média, onde neste sentido Rashdall destaca:

A universidade, não menos do que a Igreja Romana e a hierarquia feudal encabeçada pelo Imperador Romano, representa uma tentativa de concretizar um ideal de vida em um dos seus aspectos. Ideais convertem-se em grandes forças históricas pela sua corporificação em instituições. O poder de corporificar seus ideais era o gênio peculiar do pensamento medieval, assim como seu defeito mais evidente assenta-se na correspondente tendência para materializá-los (...). Nossa atenção estará voltada em sua maior parte confinada às primeiras e típicas universidades (...) quando nós comparamos Bolonha com Paris e Paris com Oxford e Praga, verificamos que as universidades de todos os países e de todas as épocas são, na realidade, adaptações, sob várias condições, de uma e mesma instituição (Apud Oliveira, 2007, p. 117).

O autor mostra que os homens dessa época, como os de qualquer outra erigiram suas instituições para responder às questões que se colocavam, ou seja, materializavam seus ideais em instituições para produzirem suas vidas e traçarem

seus caminhos. A universidade era a instituição que melhor continha, através do ponto de vista desses homens, a capacidade de contribuir para a resolução de seus impasses.

Para este fim, a universidade, desde sua origem, enquanto organismo de cultura agregou a si a função de atuar na formação de intelectuais que “lidam com os níveis de conhecimento mais complexos, aqueles que exigem um grau maior de elaboração” (Almeida, 2008, p. 2), tendo no momento inicial de sua constituição, os homens de saberes o papel social de passar a desempenhá-los, ora a serviço do papa, ora a serviço do príncipe, cuja “proximidade com o poder propiciava aos intelectuais uma inserção política e cultural significativa na sociedade, pois em geral, legislavam a favor ou contra as autoridades, questionavam ou assimilavam os antigos conhecimentos sagrados ou filosóficos” (Oliveira, 2007, p. 123).

Se antes, somente a Igreja, indicava o caminho intelectual; com o surgimento das universidades e de um novo intelectual, esse caminhar é modificado, passando a colocar também, na ordem do dia a importância dos saberes científicos.

A forma de se construir conhecimento é alterada, passando assim a serem levados em consideração também os formadores que contribuíram para a produção de um novo conhecimento para além do dogmático, o saber científico.

Almeida (2008) destaca Manacorda (1989) que traça um painel da história da educação da antiguidade aos dias atuais, observando desta forma o desenvolvimento da organização escolar e sociocultural no medievo para situar o surgimento da universidade:

Paralelamente ao surgimento da economia mercantil das cidades e à sua organização em comunas, um novo processo se introduz na instrução com o aparecimento dos mestres livres que, sendo clérigos ou leigos, ensinam também aos leigos. Munidos da *licentia docendo* concedida pelo *magischola*, ensinando fora das escolas episcopais e freqüentemente, para evitar concorrência, fora dos muros da cidade (*extra muros civitatis*), eles satisfazem as exigências culturais das novas classes sociais. (...) Estes mestres livres ensinavam especialmente as artes liberais do trívio e do quadrívio; mas aqui e ali aparecem também escolas livres de outras disciplinas. É provável que justamente destes mestres livres, que atuavam junto às escolas episcopais e sempre sob a tutela jurídica da Igreja (e também do império), tenham nascido em seguida as universidades. Em Salerno, já antes do ano 1000, existia uma tradição de prática médica que paulatinamente assumiu o caráter de uma verdadeira escola teórica e que, dois séculos mais tarde, foi reconhecida como *Studium generale* (isto é, cujos títulos eram reconhecidos em qualquer lugar: em suma, uma universidade) (p.145).

A importância deste resgate histórico da universidade e de seu papel de formadora de intelectuais que são por sua vez, os responsáveis pela produção de conhecimento, torna-se importante para contextualizar, ao longo da história as exigências intelectuais para a produção de novos conhecimentos cada vez mais fortemente determinados por fatores econômicos e políticos (Almeida, 2008).

Meneghel (2001) destaca que desde o surgimento das primeiras universidades, no século XII, estas instituições assumiram e refletiram peculiaridades do contexto social, econômico e político no qual foram inseridas, assumindo diferentes preocupações e finalidades, mas a partir do século XVII, a história destas instituições evoluiu, em grande medida, “em função da sua relação com os Estados que se formavam. As tendências levaram à nacionalização, estatização, abolição do corporativismo docente e, em função do interesse dos governos (do ‘papel’ atribuído às Universidades) ao surgimento de novas profissões- engenharia, economia e diplomacia” (apud Trindade, 200, p. 16).

O processo então de “contrainternalização” que Mészáros (2008) descreve, tem na universidade, considerando-a aqui não somente um organismo de cultura, mas também um aparelho de hegemonia, uma instituição importante na “luta pela hegemonia, pela direção no campo cultural e político, assim como uma instituição na qual esta luta se trava” (Almeida, 2008, p. 5), tem também um papel, a partir do desenvolvimento político e cultural da luta pela construção de uma hegemonia avessa à produzida pela burguesia, aqui no caso, no que diz respeito à produção e reprodução de maneiras específicas de envelhecimento.

Quanto à luta por esta hegemonia e o soerguimento de estruturas que visavam dar conta da vida acadêmica diante dos novos horizontes deflagrados no campo cultural, a ideia moderna de universidade, por exemplo, tem origem na construção de duas experiências: a alemã e a francesa, que bem espelham este. As mudanças sociais pelas quais a França e a Alemanha passaram, “implicam em fenômenos de ordem tanto política quanto intelectual, intrinsecamente ligados à luta pela hegemonia e, conseqüentemente, mobilizando a esfera cultural” (Almeida, 2008. p. 7).

Já no período moderno os conceitos iluministas de Razão e Estado eram referências da estrutura cognitiva e social do mundo ocidental. Eles foram “os princípios em torno dos quais se adensou o debate sobre a refundação da Universidade após o esgotamento da Universidade Medieval” (Meneghel, 2001, p. 20).

Tratar da universidade dentro do contexto capitalista, compreendendo-a enquanto instituição formadora de certos estratos intelectuais antecede à sociedade capitalista, não sendo, portanto, a formação dos intelectuais fundada por esta sociedade, mas sim por necessidades anteriores respondidas pelas universidades. No entanto, as “tarefas dos intelectuais, assim como a sua formação, não são mais orientadas apenas pelo lugar de destaque que ocupam em certos organismos de cultura, elas se alteram em função de novas exigências econômicas, políticas e culturais” (Almeida, 2008 p. 8). Neste sentido, o papel destes intelectuais modifica-se de acordo com tais exigências.

Referindo-se ao novo conceito de Universidade na era moderna, Meneghel (2001) destaca que sua importância como instituição voltada à ciência e à pesquisa surgiu, na Alemanha, onde seu caráter moderno verifica-se “em contraposição à Universidade cuja herança/ tradição medieval impunha organização e temas limitados aos interesses da Igreja.” A instituição, segundo o novo conceito, foi idealizada “para reelaborar e criar novos conhecimentos, para elaborar cultura. A ela coube integrar em sua própria origem, as funções de pesquisa e ensino e não apenas fazer o comentário, a eventual reelaboração e a transmissão dos conhecimentos existentes e da verdade constituída” (Fávero, 1977, p. 83 apud Meneghel, 2001, p. 21).

A universidade experimenta então um salto de subordinada em sua essência aos interesses religiosos a uma produção efetiva através do ensino e da pesquisa, da produção e da reelaboração dos conhecimentos existentes, onde neste contexto, destaca-se a Universidade de Berlim, criada por Humboldt, em 1810, que segundo Goergen (2000, p. 13, apud Meneghel, 2001, p. 22), redefine o conceito de Universidade na Europa, cujo debate corresponde a um momento no qual o programa da razão moderna se deu de forma mais ambiciosa no que diz respeito ao seu projeto de racionalização na produção do conhecimento no sentido do ordenamento de todo o real e de todo o seu conhecimento (Renaut, 1995 apud Meneghel, 2001).

No caso francês diante do contexto pós revolução de 1789, sob o comando de Napoleão e diante da idéia de se reordenar o pensamento, as idéias e as instituições, a marca fundamental desta intervenção napoleônica foi a “fragmentação da universidade em estabelecimentos isolados e a orientação de suas funções diante da nova ordem social” (Almeida, 2008, p. 6).



(...) A burocracia atual iria ter prevalência sobre as normas da antiga Universidade. A idéia supranacional tomou conta dos objetivos da universidade. Captar o conhecimento da era da renovação industrial através do saber científico e tecnológico consistiu numa das premissas da Universidade.

Napoleão, como um grande gênio militar que foi, espelhou na Universidade esta faceta, de modo que implantou uma hierarquização tipo militar dentro da Universidade. Ele tinha certeza que somente dando uma ordenação quer do tipo militar quer do tipo civil poder-se-ia ordenar a universidade. (...) O ensino superior francês se coloca em dois momentos, o primeiro nas Universidades, o segundo nas Grandes Escolas de Nível Superior. A pesquisa era feita nas Universidades e o ensino das elites, com o fim de ocuparem altos cargos, era ministrado nas Grandes Escolas. Como Grandes Escolas entende-se: a Escola Normal Superior, a Escola Politécnica, a Escola Central, a Escola de Altos Estudos e o “Collège de France (Lisbôa, 1993, p. 75 apud Almeida, 2008, p. 6).

Segundo o mesmo autor, é possível se observar nos dois casos em que a universidade, sofrendo significativas e profundas mudanças em função de alterações na ordem social, econômica, política e cultural, torna-se possível compreender também o contexto que fez com que ela adquirisse ao longo de sua história o caráter de um espaço destacado na vida cultural das nações.

Almeida (2008) apoiado em Gramsci (1988) destaca o alargamento das experiências no mundo cultural e a cada vez mais freqüente complexificação das funções intelectuais nos vários Estados nacionais, apontando a crescente hierarquia da organização escolar como um significativo parâmetro de verificação da potencialidade da vida cultural de cada formação social, onde, portanto, quanto maiores forem as experiências no campo cultural maior será a complexidade da organização escolar, para responder a esta realidade.

Relacionando, a análise feita ao contexto social e cultural no qual se vivencia atualmente, considerando-se que uma das características da sociedade contemporânea é segundo Bernhein e Chauí (2008) o papel central do conhecimento nos processos de produção, ao ponto de receber qualificativo para referir-se a ela como de *sociedade do conhecimento*<sup>4</sup>.

A partir desta realidade, os autores destacam o atual relacionamento entre universidade e sociedade que por sua vez, reflete a “acumulação flexível de capital”, ou a globalização sob hegemonia do capital financeiro, ao mesmo tempo em que reflete a presença da ideologia pós-moderna, considerando-se a universidade

<sup>4</sup> “Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação” (Chauí, 2003, p.8).

enquanto organismo de cultura cuja dinâmica, passa a ser influenciada, portanto por esta sociedade do conhecimento.

A análise da universidade e de seu processo educacional, a partir do contexto de internacionalização da economia vivenciado no Brasil de forma mais acentuada na década de 1990, diz respeito à compreensão deste quadro privatista, quando a universidade acaba perdendo sua identidade enquanto espaço de universalização do saber, de luta, de movimento social, de crítica, de reflexão e de justiça social (Santos, 2010).

Com relação à entrada da educação superior brasileira na conjuntura neoliberal, Fernandes (1975) destaca que essa discussão dá continuidade a um contexto inicialmente marcado por três níveis de empobrecimento caracterizado por um ensino fragmentado pela implementação de unidades isoladas, diferenciadas das unidades européias da época; limitado à absorção de conhecimentos e valores produzidos pelos países centrais e à formação de um letrado com aptidões gerais e um mínimo de informações técnico-profissionais limita à absorção de conhecimentos e valores produzidos por esses países centrais; e, à formação de um letrado com aptidões gerais a um mínimo de informações técnico-profissionais limitado à absorção de conhecimento e valores produzidos por esses países.

O autor caracteriza o empobrecimento do ensino superior, a partir destes três níveis, como “senilização institucional precoce” (p.98), uma vez que o “novo” na educação superior brasileira já nascia completamente “arcaico”.

A entrada da universidade brasileira, no contexto neoliberal, é segundo Fernandes (1975) precedida por um quadro de educação brasileira caracteristicamente empobrecido, se comparado ao quadro educacional da Europa, nascendo, no caso brasileiro já “arcaico”. O autor destaca para esta contextualização a reforma de 1960, quando a reforma universitária entrou na pauta política como uma importante “reforma de base” ou “reforma de estrutura” (Fernandes, 1975c, p. 154) reivindicada pelos movimentos sociais a partir da concepção da “universidade integrada e multifuncional” (Fernandes, 1975c, p. 161).

No entanto, o mesmo autor destaca que para que a universidade se constituísse desta forma, somente seria necessário se o processo de construção “integrado e multifuncional” se desse através da ruptura com o quadro de dependência de desenvolvimento, o que indicaria a ruptura com o padrão dependente de ensino superior.

A burguesia toma para si, portanto, a tarefa de conduzir o processo que o autor denominou de “reforma consentida” (Fernandes, 1975b, p. 201), tomando “uma bandeira que não era e não poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a a sua feição” (Fernandes, 1975c, p. 167).

Fernandes (1975c) pontua que esse processo foi instaurado a partir da formação de um grupo de trabalho composto pelo então ministro da Educação Tarso Dutra e por diversos educadores com o propósito de elaborar um anteprojeto de lei da reforma universitária.

A respeito da formação deste Grupo de Trabalho, Fávero (2006) o destaca como fruto da mobilização estudantil, caracterizada por intensos debates dentro das universidades e pelas manifestações de rua, exigindo do governo a busca por “soluções para os problemas educacionais mais agudos, principalmente dos excedentes” (p.32).

Sendo a resposta de maior alcance a criação deste Grupo de Trabalho (GT) sob o Decreto nº 62. 937, de 02.07.1968, encarregado de resolver a “crise da Universidade”. No Relatório Final deste Grupo, como escreve a autora, aparece registrado que essa crise sensibilizou diferentes setores da sociedade, não podendo deixar de “exigir do governo uma ação eficaz que enfrentasse de imediato o problema da reforma universitária, convertida numa das urgências nacionais” (Relatório do Grupo de Trabalho, 1968, p. 17, apud Fávero, 2006, p. 32).

Com relação a este Relatório Silva Júnior e Sguissardi (2001) destacam que o mesmo vai dar maior consistência a essas idéias e recomendações:

A educação, especialmente superior, era entendida como estratégia para o desenvolvimento industrial brasileiro. Enfatiza-se o princípio da expansão com contenção de investimentos pelo poder público. Não-duplicação de recursos materiais e humanos, racionalização máxima das atividades acadêmicas, eram as palavras de ordem mais enfatizadas. Reiterava-se o mote da escassez de recursos financeiros para implementar e sustentar a inadiável expansão do setor (p.189).

A conjuntura história do Ensino Superior no Brasil pós Reforma Universitária de 1968, caracterizada como sua “última grande reforma” (Silva Júnior e Sguissardi, 2001, p. 177), tem profundas implicações nas mudanças ocorridas nos anos de 1990 no âmbito da educação superior, uma vez que o período de 1968 caracteriza a base da necessidade de implantação do acesso ao ensino de 3º Grau indicativa da nova fase

do desenvolvimento capitalista no país, diante de suas próprias demandas econômicas e sociais, vividas pela nação neste período histórico específico, segundo os autores.

(...) regime militar aproveitava-se disso para valorizar a educação e transformá-la num fator de hegemonia e de obtenção do consenso. Sendo que neste momento da política educacional o regime militar, apesar do discurso de valorização da educação escolar, defrontava-se com limites de verbas que eram empregadas maciçamente em setores vinculados à acumulação direta de capital. A alternativa escolhida foi a de favorecer a ampliação do setor privado de ensino (Germano, 1993, p. 104 apud Silva Júnior e Sguissardi, 2001, p. 178).

Neste período o modelo econômico então vigente,

(...) em processo de internacionalização, concentrador e centralizador de capital, que fazia do consumo individual de bens duráveis uma de suas estratégias- buscava mão-de-obra qualificada para as exigências dessa nova fase (Ibidem, p.178).

Desta forma os autores ainda escrevem que a reforma universitária de 1968 possibilitou uma mudança na maneira de ascensão social da classe média.

Os autores destacam que esta ascensão deu-se, sobretudo, neste momento em que o ensino superior tornou-se uma relevante estratégia de reprodução e ampliação da classe média, sendo este segmento social um importante mercado consumidor no modelo de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional e fonte de legitimidade do regime militar-autoritário.

A partir da década de 70 juntamente com esta ascensão social da classe média ocorre a proliferação das faculdades isoladas, em sua maioria de natureza privada, formando uma mão-de-obra “diplomada”.

A expansão do ensino superior privado deu-se, sobretudo, como destacam Silva Júnior e Sguissardi (2001) a partir desta década com o claro apoio do Estado concretizando-se mediante a entrada dos empresários para este nível de ensino, tornando-se um empreendimento considerável no ramo da prestação de serviços.

O Ensino Superior Privado como enfatizam os autores

(...) expandiu-se, organizou-se e tornou-se hegemônico no nível administrativo, determinando em grande medida as políticas e legislação educacionais nas esferas do Executivo e do Legislativo. Por essas razões, este ramo empresarial continua organizado e sólido tanto na economia como na política brasileira (Ibidem, p.180).

A expansão do ensino superior diante deste contexto histórico de reformulação do ensino abre as portas para o setor privado que atendia as necessidades do país diante da expansão monopolista da qual participava, atendendo suas exigências.

Enguita (1993) analisando o ensino no contexto das relações de produção capitalista divide-o em três momentos, o primeiro como qualificação da mão-de-obra e como produção da mercadoria força de trabalho, assumido pelo capital coletivo, na figura do Estado, em virtude do alto custo desse investimento e da impossibilidade de os clientes adiantarem proventos para o seu financiamento.

No segundo momento o setor de ensino passa a ser explorado pelo capital de serviço, sendo as empresas educacionais que exploram o setor no contexto do movimento de saturação/expansão provocado pela própria racionalidade do capital.

O processo acadêmico-científico, no caso da educação superior, torna-se mercadoria e tende a reificar-se, como qualquer outra mercadoria, apesar de sua especificidade, o que, sem dúvida, tende a alterar a identidade desse tipo de instituição e suas formas de existência como resultado imediato (Ibidem, p.264 -71).

No terceiro momento, denominado de industrialização do setor de ensino, há uma tendência dupla de reorganização, onde “por um lado o grande capital procura aumentar a sua composição orgânica (a relação entre o capital fixo sobre o capital variável) e, com isso introduz mercadorias necessárias à educação reorganizada” (Silva Júnior e Sguissardi, 2001, p. 103), buscando isso a partir de sua racionalidade

Desta forma isso pode trazer, segundo os mesmos autores,

(...) novas formas organizativas para a educação e novas características ao processo de produção escolar incompatíveis ou até mesmo antagônicas à especificidade da instituição escolar e ao processo educativo (Ibidem, p.103).

Sendo assim, além da “introdução do capital industrial- que já traz consigo uma lógica organizativa da produção capitalista, observa-se a reconfiguração do campo educacional, segundo uma racionalidade não específica de sua natureza” (Silva Júnior e Sguissardi, 2001, p.103).

Os mesmos autores situando a Reforma do Ensino Superior ainda no contexto de um governo militar-autoritário destacam que a mesma “não abandonaria o projeto de modernização gestado no período nacional-desenvolvimentista” (p.181) pontuando que diante do quadro de expansão monopolista “necessitava-se de profissionais especializados, que não contestassem ou opusessem resistência às novas regras de desenvolvimento dessa nova hegemonia” (p. 181).

A respeito dos fatores das condições estruturais/ conjunturais que propiciaram o aparecimento do ensino superior privado neste contexto, Martins (1988) escreve:

O aparecimento do “novo ensino privado” representa o resultado de uma combinação de fatores complexos, entre os quais deve-se destacar, num primeiro momento, as modificações ocorridas no campo político, no ano de 1964, bem como a sua incidência na elaboração de uma política educacional. O projeto de construção de uma universidade crítica de si mesma e da sociedade, que vinha absorvendo uma crescente parcela do corpo discente e docente do ensino superior, durante o período populista, sofreria grandes modificações com a derrubada do Governo Goulart. Seria incorreto, no entanto, afirmar que ocorreu a partir daquele período uma ruptura radical das tendências que vinham sendo esboçadas no ensino superior sob a égide de governos nacional-reformistas. O projeto de modernização do ensino superior que informou a criação de várias instituições de ensino no período populista (como, por exemplo, o ITA e a UnB) continuaria orientando e implementando a política educacional durante o período autoritário. O que sofreria uma profunda mudança qualitativa seria o sentido histórico que passaria a determinar os fins da modernização do ensino superior. Esta, a partir da liquidação da política do populismo, perderia a sua conexão com a criação de um capitalismo “autônomo”, de coloração da consolidação de um projeto de desenvolvimento “associado” e dependente dos centros hegemônicos do capitalismo internacional (Apud Silva Júnior; Sguissardi, 2001, p. 185)

Neste período também se destaca a despolitização do campo acadêmico, onde o regime militar desestrutura o movimento estudantil no país. Desta forma essas medidas concretas iriam também contribuir indiretamente para o implemento da privatização desse nível de ensino onde o “clima de controle político-ideológico dos corpos discente e docente era extremamente propício para o tipo de organização universitária representado pelas empresas privadas de ensino” (Ibidem, p.186).

Na década de 80 satisfeitos os objetivos postos para os setores voltados para a ampliação da infra-estrutura econômica, as instituições privadas vêm-se obrigadas a se “reorganizarem no novo contexto e a se adequarem à nova demanda emergente constituída pelos extratos sociais mais baixos” (Silva Júnior e Sguissardi, 2001, p. 190) fazendo diminuir então seu padrão acadêmico e ressaltando a necessidade em prol da qualidade e da avaliação de seu ensino.

Estas adequações nesta década deram-se, sobretudo, diante de uma conjuntura marcada pela nova ordem mundial centrada operacionalmente no desenvolvimento da ciência e da tecnologia e também na formação de trabalhadores preparados para atuarem nas novas bases produtivas, fazendo com que os empresários influenciassem na constituição da educação brasileira, subordinando assim, o ensino superior em particular, ao sistema produtivo.

Ao mesmo tempo em que a educação superior brasileira encontrava-se em estado de extrema instabilidade e fragilidade a sociedade brasileira vivia um processo de redemocratização, exigindo reformulações nesse nível de ensino que por sua vez,

encontrava-se despreparado para tais ajustes em detrimento da forma como seu processo de reformulação se deu.

Por outro lado,

(...) O Estado encontrava-se falido e não se orientava por uma política de investimentos no setor social, tudo isto em um contexto internacional de transição de regimes de acumulação do capitalismo mundial, situação que dificultava o fluxo do capital financeiro internacional para o Brasil (Ibidem, p.192).

Este panorama mostra os condicionantes da educação superior brasileira no início dos anos noventa, “quando o Brasil inicia seu ajuste estrutural, conforme os ditames dos organismos multilaterais, cujo objetivo era inserir o País na nova ordem mundial emergente desde os anos setenta” (Silva Júnior e Sguissardi, 2001, p. 192).

Behring e Boschetti (2006) destacam que os anos de 1990 caracterizaram-se por uma avassaladora campanha em torno de reformas, propagada pela mídia falada e escrita e pelos meios políticos e intelectuais brasileiros.

Dentre tais reformas, destaca-se a do Aparelho do Estado, que se inicia neste ano, no período do governo Collor de Mello afrouxada no período do Governo Itamar Franco e recrudescida com o Governo de Fernando Henrique Cardoso a partir de 1995, sobretudo, com a então Secretaria da Administração Federal transformada no Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob o comando do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira (Silva Júnior; Sguissardi, 2001).

Sendo a universidade uma instituição social que exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, constituindo-se, portanto, em um campo que expressa em seu interior as contradições e divisões da sociedade a partir da presença de projetos, opiniões e atitudes conflitantes (Chauí, 2003), é no âmbito desta reforma do Estado que se pode, sob muitos aspectos, situar a estratégia e as ações oficiais de reforma da educação superior.

Cabe destacar que o termo “reforma” ganhou sentido inicialmente no debate do movimento operário socialista, ou melhor, de suas estratégias revolucionárias, sempre tendo em vista melhores condições de vida e trabalho para as maiorias, sendo, todavia, utilizado pelo projeto em curso no país nos anos 1990 para se auto designar, partindo da perspectiva de que

(...) se esteve diante de uma apropriação indébita e fortemente ideológica da idéia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo redistributivo de viés social-democrata, sendo submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais e sua direção sócio-histórica (Behring e Boschetti, 2006, p. 149).

Neste sentido no Brasil, a partir do ponto de vista da reforma democrática expressada na Constituição de 1988, caracterizada, em alguns aspectos, pela estratégia social democrata e pelo “espírito welfariano” (p.150), pode-se perceber que o processo de *contra-reforma*, deu-se no sentido de “reformatação do Estado brasileiro para a adaptação passiva à lógica do capital” (p.151).

A contra-reforma no Brasil desta maneira foi possível a partir de algumas condições gerais que se dão anteriormente aos anos de 1990, que é a crise econômica dos anos de 1980 e os avanços e retrocessos do processo de democratização do país.

A reforma do Estado impunha-se assim enquanto “necessária e irreversível” (Behring e Boschetti, 2006, p. 152), analisada pelo ministro Bresser Pereira como imposta a partir dos anos 90 em detrimento do processo de globalização, reduzindo a autonomia dos Estados na formulação e implementação de políticas, responsabilizando o Estado pela grande crise econômica, da qual o Brasil enfrentava e que culminou no fenômeno da hiperinflação (Silva Júnior; Sguissardi, 2001).

O país vivenciava este processo pautado num discurso incongruente entre reforma e política econômica. Argumentava-se que o problema estava no Estado, fazendo-se necessário:

(...) reformá-lo para novas requisições, corrigindo distorções e reduzindo custos, enquanto a política econômica corroía aceleradamente os meios de financiamento do Estado brasileiro através de uma inserção na ordem internacional que deixou o país à mercê dos especuladores no mercado financeiro, de forma que todo o esforço de redução de custos preconizado escoou pelo ralo do crescimento galopante das dívidas interna e externa (Behring e Boschetti, 2006, p. 152).

Era imprescindível a adaptação do país à economia mundial que se realizava num contexto de liberalização econômica, dando ênfase ao mercado na alocação de recursos e na diminuição do papel do Estado, onde as medidas recomendadas são relativas a

(...) ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo ao investimento externo, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma do mercado de trabalho (Silva Júnior e Sguissardi, 2001, p. 27).



A crise do aparelho do Estado para o ministro Bresser Pereira, segundo os mesmo autores, o objeto de sua principal preocupação, era a consequência da crise econômica pela qual o país se encontrava.

O ministro em conferência proferida em Seminário sobre Reforma Constitucional defende que o Estado moderno deveria constituir-se de duas esferas fundamentais: “um núcleo burocrático voltado para a consecução das funções exclusivas do Estado, e um setor de serviços sociais e de obras de infra-estrutura” (Bresser Pereira, 1995, p. 7). Apoiando assim, a flexibilização do aparelho estatal e sua radical descentralização, enaltecendo as características do setor privado com relação a sua eficiência, agilidade etc, onde os serviços do Estado deveriam assemelhar-se com os desse setor (Silva Júnior e Sguissardi, 2001).

A reforma buscava tornar o Estado capaz de ser, menos “enrijecido burocraticamente ao extremo” (Bresser Pereira, 1991, p. 1), adquirindo, portanto, uma administração fundamentalmente gerencial.

Para tanto, no ano de 1995 aprova-se pela então Câmara da Reforma do Estado o Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) que

(...) define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira (nas palavras de apresentação do Sr. Presidente da República) encontram-se sistematizados pressupostos básicos da concepção de Estado que subjaz ao Plano de Reforma” (Silva Júnior e Sguissardi, 2001, p.37).

Na Introdução do Plano é feita uma pequena apresentação do que se considera a desaceleração econômica do Estado nos anos 70, evidenciada nos anos 80:

(...) descontrole fiscal, redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, ter-se-ia tornado claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a crise do Estado, que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. A desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra (Brasil, MARE, 1995, Introdução, apud Silva Júnior e Sguissardi, 2001, p. 38).

Dentre outras propostas do MARE, enfatiza-se aqui, sobretudo, a da profunda reforma do sistema de educação superior, destacando-se o papel do Ministério da Educação e dos Desportos (MEC) enquanto implementador de uma série de medidas de ordem legal, que procurava uma vez articulado ao MARE e aos ministérios da

área econômica, “contingenciar recursos de custeio e capital, desautorizar o preenchimento, via concurso, das vagas docentes e de funcionários, congelar salários de docentes e funcionários das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)” (p. 46).

Assim como o termo “reforma” foi utilizado para designar um conjunto de propostas de reformulação do Estado, empregado de maneira inapropriada, é da mesma forma utilizado com relação às propostas oficiais para a educação superior.

Essa discussão é realizada principalmente pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes- SN) que se constitui enquanto o “principal sujeito político coletivo opositor aos princípios e encaminhamentos emanados do governo federal” (Cêa, 2006, p. 44).

A mesma autora defende que ao invés de uma *reforma*, o que está em curso é uma *contra-reforma*, assim como Behring e Boschetti (2006) ressaltam-na a respeito do processo vivenciado pelo Estado. Contra-reforma esta que ao invés de “melhorar e ampliar direitos, as propostas e encaminhamentos direcionados à educação superior apontam para a deteriorização do ensino público e para a restrição de direitos” (Cêa, 2006, p. 44).

Sendo neste sentido, a reforma em curso é comumente denominada de “reforma universitária”, uma vez que visa atingir as bases da universidade e assim a todo o sistema de educação superior do país.

A autora ressalta também que a interpretação do Andes-SN identifica o caráter conservador da reforma da educação superior, entendendo que a

(...) vulgata da democratização e valorização desse nível de ensino tem por base o aniquilamento de seu sentido acadêmico e de sua finalidade histórica, exatamente quando a classe trabalhadora apresenta-se como contingente não desprezível da demanda educacional (p.45).

Esta reforma apresenta uma série de ações fundamentadas

(...) em princípios defendidos tanto por organismos supranacionais, como o Banco Mundial, quanto por analistas e mentores nacionais da *modernização* do sistema de educação superior do país (Silva Júnior e Sguissardi, 2001, p. 47).

Esses princípios pautavam-se na idéia de que a crise do sistema federal de ensino superior dava-se pelo fato deste não absorver toda a crescente demanda e por

não preparar adequadamente os universitários para o mercado, por outro lado, isto se daria, devido ao

(...) elitismo que marca toda a história da universidade brasileira e ao modelo universitário das universidades de pesquisa (modelo humboldtiano), excessivamente unificado, caro e insustentável no médio prazo pelo poder público, em tempos de crise do Estado (Ibidem, p.47).

Uma educação superior voltada para a capacitação e inserção no mercado de trabalho caracteriza uma educação de acordo com as regras de reestruturação do sistema de ensino superior, que formando para o mercado, deixa de formar para a vida, reduzindo a principal função da educação a agir como

(...) um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (Mészáros, 2006, p. 55).

Esta reforma foi então caracterizada por princípios contraditórios, onde a expansão do acesso das classes trabalhadoras ao ensino superior é acompanhada da desqualificação desse nível de ensino, descaracterizando a educação superior como espaço de produção e socialização do conhecimento técnico-científico (Cêa, 2006). Ela é marcada pelo avanço no sentido da absorção da classe trabalhadora pela educação superior e ao mesmo tempo caracterizada enquanto “reforma reacionária” (Gramsci, 1991a) no sentido de ser um passo atrás na luta pela ampliação qualitativa das oportunidades educacionais dos trabalhadores.

A participação da classe trabalhadora na universidade neste período de reformulação da educação superior e, portanto, de seu processo “intelectual” de construção de conhecimento, estimula a reflexão através dos questionamentos feitos por Gramsci (1968): “Quais são os limites da acepção de intelectuais? Pode encontrar-se um critério unânime para caracterizar as diversas e díspares atividades intelectuais, distinguindo-as a tempo e na essência das correspondentes a outros grupos sociais?” (p.10)

A produção intelectual, segundo o autor, não é distinguida pelo labor manual ou mecânico que caracteriza especificamente o trabalhador ou o operário, por exemplo. Se pelo labor se pelo trabalho intelectual no conjunto do sistema de relações em que os grupos que o personificam acabam por se unir ao complexo geral das relações sociais.

Sendo assim, pode-se perguntar que mesmo diante de uma reestruturação do Estado e do ensino superior, onde ambos precisam adequar-se aos ditames do sistema internacional, dando novos contornos a então proposta “reforma”, que inicialmente teria um viés social-democrático; de que maneira os grupos sociais, podem contribuir para a produção intelectual, diante de um sistema que transforma toda atividade produtiva em “*atividade alienada* quando se afasta de sua função apropriada de *mediar* humanamente a relação sujeito-objeto entre homem e natureza, e tende, em vez disso, a levar o indivíduo isolado e reificado a ser reabsorvido pela “natureza”” (Mészáros, 2006, p. 81)?

Na dinâmica das relações sociais Gramsci afirma a inexistência do não intelectual, não existindo, portanto:

(...) uma faculdade humana de atuar que possa excluir toda a intervenção intelectual e não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Enfim, todos os homens à margem da sua profissão, manifestam alguma atividade intelectual e, embora seja como filósofo, artista ou homem de gosto apurado, ele participa de uma concepção do mundo, observa uma conseqüente linha de conduta moral e, portanto, contribui para manter ou modificar um conceito universal e para suscitar novas idéias (p.7).

A escola, segundo o autor, sob o domínio capitalista forma esses intelectuais conformes aos ideais, ideias e práticas de exploração e dominação de classe, podendo também contraditoriamente, dependendo do nível da correlação de forças sociais em cada formação social concreta, preparar intelectuais para a transformação dessas relações sociais.

No âmbito jurídico podem-se perceber diversas maneiras do projeto da reforma reestruturar a educação superior para torná-la articulada com as necessidades do mercado, formando indivíduos aptos à adaptação ao mesmo.

Neste contexto de reforma em que o Estado passa a assumir um caráter gerencial, a afirmação de uma educação pública de qualidade ancorada na idéia e no princípio de universalidade, vinculada e orientada pelas necessidades e direitos universais, passa a ser “a afirmação da educação como uma mercadoria que deve estar à disposição de todos, em um grande e promissor mercado educacional” (Cêa, 2006, p.53).

Uma das características deste processo é o caráter privatista da reforma que por sua vez, tem amparo no estímulo ao estreitamento das relações entre os setores público e privado, de acordo com a Lei da Parceria Público- Privada (nº 11.079), sancionada em 30 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004f) e pela exigência da

(...) subordinação da pesquisa científica e tecnológica ao contexto e às necessidades do processo produtivo, por meio do estreitamento entre conhecimento e mercado, universidade e setor privado, o que foi oficializado pela Lei de Inovação Tecnológica (BRASIL, 2004e) (Ibidem, p. 48).

Dentre os diversos efeitos do projeto de reforma, Chauí (2003) destaca a localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado, significando que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço, deixando de ser um serviço público e passando a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado, e, além disso, a reforma do Estado definiu a universidade enquanto uma organização social e não como uma instituição social.

Colocando a universidade no centro da reforma do Estado a autora demonstra o quanto a mesma descaracteriza o papel da universidade que enquanto instituição social, diferenciada e definida por sua autonomia intelectual, pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa,

(...) dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas (Ibidem, p.2).

A respeito deste relacionamento entre universidade e sociedade Bernhein e Chauí (2008) explicam que isso significa que a autonomia da universidade pública precisa agora ser vista à luz da rejeição da tutela empresarial e das finanças, quando antes costumava ser definida em termos de rejeição da tutela pela religião e pelo Estado.

Contudo, como demonstrado pelas leis e pela atual conjuntura, não é o que está ocorrendo dentro da universidade, uma vez que a capacidade de aprendizagem do conhecimento e de sua aplicação, potenciados pela conectividade universal, tornaram-se a base da competitividade (Sobrinho, 2005).

O autor também escreve sobre a crença que existe em torno do conhecimento como insumo econômico de grande importância estratégica para a competitividade dos indivíduos, das empresas, das corporações empresariais e para os países desenvolvidos. Vivendo-se então como se não houvesse nenhum problema na sociedade do conhecimento e em sua economia do conhecimento uma vez que a idéia vendida como verdadeira é a de um saber planetário, alimentado pela tecnologia como mola propulsora do progresso, e da crença religiosa no mercado global

substituindo as desigualdades nacionais e camuflando as injustiças no acesso e nos usos do conhecimento.

Outra questão que se coloca é sobre a produção de conhecimento, onde a capacidade de aprendê-lo e de aplicá-lo, potenciada pela conectividade universal, torna-se base da competitividade. E com isso a

(...) educação superior adquire uma enorme importância como instância produtora das fontes de riqueza, geradora e disseminadora dos conhecimentos, da capacidade de utilizar os saberes adquiridos e de aprender ao longo de toda a vida (p.4)

Chamada esta por Demo (2005) ao citar Lewis (2000) e Hawkins (2004) também de *economia do conhecimento*, quando se refere ao fato do dinamismo econômico atual ser nutrido pelo dinamismo intensivo do conhecimento inovador, dependendo a competitividade, sobretudo dele.

Bernheim e Chauí (2208) referem-se a como atualmente as economias mais avançadas se fundamentam na maior disponibilidade de conhecimento, sendo a vantagem comparativa determinada cada vez mais pelo seu uso competitivo e o das inovações tecnológicas, tornando o conhecimento um pilar de riqueza e do poder das nações e ao mesmo tempo encorajando a tendência de tratá-lo como mercadoria sujeita às leis do mercado e aberta à apropriação privada.

Chauí (2003) também pontua que desta forma essa situação produz um poder econômico baseando-se na posse de informações, tornando-as secretas e as constituindo enquanto um campo de competição econômica e militar sem precedentes, ao mesmo tempo em que bloqueiam poderes democráticos, que se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como o de produzi-las e fazê-las circular socialmente. Sendo assim a *sociedade do conhecimento*, do ponto de vista da informação, é

(...) regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural (p.8).

Com isso a universidade segundo a mesma autora sofre com esses determinismos em seu processo de construção do conhecimento uma vez que a *sociedade do conhecimento* em lugar de promover o progresso e o desenvolvimento autônomo das universidades como instituições sociais, sugere ao contrário tanto a heteronomia da universidade, como a irrelevância da atividade universitária, apresentando o conhecimento contemporâneo, entre outras características, as do

conhecimento acelerado, maior complexidade e tendência para a rápida obsolescência.

Agora, ampliando a reflexão até aqui já feita, traz-se o pensamento de outro autor brasileiro. Assim, para Demo (2009) o papel da universidade enquanto produtora transmissora de conhecimento é fundamental para a sociedade e para a economia, mas por si só não passa de insumo, onde pontua também que se fosse para fazer somente isso, o uso inteligente dos meios modernos de comunicação a substituiriam com ampla vantagem. Desta forma o autor defende que a universidade

(...) seria insubstituível se fosse o lugar privilegiado da construção do conhecimento e referência inequívoca da aprendizagem reconstrutiva política, o fator decisivo da oportunidade de desenvolvimento (p.1).

Destacando que a ligação com o mercado é necessária, mas apenas instrumental. Sendo que sua referência central é a cidadania, ou os aspectos das necessidades e potencialidades humanas da sociedade.

Prosseguindo, a Declaração Mundial sobre Educação Superior traz em seu preâmbulo segundo Bernhein e Chauí (2008, p. 17) a importância estratégica da educação do terceiro nível na sociedade contemporânea e afirma que:

Devido ao escopo e ao ritmo das mudanças, a sociedade cada vez mais tende a fundamentar-se no conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam hoje com parte fundamental do desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, comunidades e nações. Portanto, sendo confrontada a formidáveis desafios e precisa proceder à mudança e à renovação mais radicais que já foi obrigada a fazer, para que a nossa sociedade, que passa hoje por profunda crise de valores, possa transcender meras considerações econômicas e incorpore dimensões mais profundas de moralidade e espiritualidade.

Voltando a Demo (2009) nota-se que o mesmo define educação como sendo “formação da competência humana para poder compreender e enfrentar os desafios da realidade física e social, encontrando no conhecimento seu instrumento central” (p.1).

Neste sentido a universidade diante de sua história e do contexto social contemporâneo torna-se uma instituição potencialmente capacitada para alterar o discurso dominante sobre o processo de envelhecimento, realizando esta alteração propondo e executando, através de suas propostas de programas, uma nova forma de entendimento e vivência deste processo, na medida em que as mesmas contribuam

para a construção de um pensamento contra hegemônico no que diz respeito as formas de envelhecer contemporâneas e “reinventadas”.

Após a reflexão elaborada aqui se passa a percorrer os caminhos de explicitação da extensão universitária, uma vez que os programas das chamadas universidades da terceira idade ocorrem nessa instância. A universidade reconhece-se em seu exercício pelo ensino, pesquisa e extensão que desenvolve. Embora essas dimensões possam se articular, o foco da pesquisa desenvolvida exige um olhar acurado da extensão, sem, contudo descuidar das inter relações que mantém com ensino e pesquisa.



## **Extensão universitária: a possibilidade de emancipação humana diante da lógica privatista**

A partir do quadro vivenciado pela universidade no contexto neoliberal da década de 1990, são colocados múltiplos desafios para esta instituição assim como para o Estado e para a sociedade. A universidade vive uma crise particular, que está baseada, segundo Buarque (1994) “em muitos casos, na perda da capacidade para definir corretamente os problemas aos quais a formação e a pesquisa devem servir” (p. 225), ou seja, ela não consegue definir para quem e como deve produzir e difundir conhecimento.

A universidade precisa reinventar-se frente aos conflitos que a afligem, buscando a partir de seu papel enquanto um dos organismos de cultura (Gramsci, 1978) contribuir para que os intelectuais que ela forma, estejam aptos a realizar a transformação da lógica então vigente, ou seja, a do capital.

É, portanto, no sentido de busca de saídas para esta crise do conhecimento contemporâneo, diante do contexto neoliberal, que este capítulo procurou realizar a compreensão da extensão universitária, a partir do seu contexto histórico, através das formas produção de conhecimento na relação com o público envelhecido nos programas desenvolvidos.

Inicialmente, ao se destacar o depoimento prestado por Anísio Teixeira em 1968 à Câmara Federal, ao realizar uma incisiva crítica ao ensino superior brasileiro, considerando-o ao longo de sua história, distanciado dos problemas reais do país, vinculado à formação da elite econômica (Pereira da Silva, 1985, apud Goldman, 2001), torna-se clara a maneira como se deu a formação da universidade, voltada para os intelectuais da “elite econômica” e de forma desarticulada às questões que o país vivenciava.

A partir desta observação para a compreensão da extensão universitária e de seu papel dentro da universidade, cabe a reflexão sobre o esforço de consolidação de seu papel dentro do contexto universitário, a partir de sua atuação junto ao ensino e a pesquisa, no que tange à sua contribuição para o desenvolvimento dos programas voltados para o público envelhecido.

Quanto à inovação da maneira de se produzir conhecimento, a Universidade de Berlim é um marco. Criada em 1810 no começo do século XIX, por Humboldt, focando seu interesse na pesquisa, iniciada no sentido da produção de um

conhecimento a partir da realidade nacional do país e não da reprodução da educação até então desenvolvida na Idade Média, que preparava o clérigo, o legista e o médico.

Desta forma, o surgimento desta universidade que abrange a pesquisa, representa segundo Teixeira (1968), o renascimento da universidade no sentido literal da palavra, sendo destacada pelo autor, como a nova criação da universidade, uma vez que a mesma estava voltada para ser o grande centro de busca da verdade, da investigação.

A universidade passava a possuir somente a partir deste modelo de Humboldt a possibilidade de criação, assim como de uma nova cultura que seria ensinada, onde a Idade Moderna deve elaborar a cultura moderna para ser ensinada, em um novo contexto histórico, precisando para tanto, formular uma cultura de pesquisa propriamente dita (Ibidem, 1968).

No entanto, segundo análises mais recentes, é na origem da universidade nascida na Idade Média, que se associa a história do extensionismo, tema de interesse desta pesquisa, onde Bohnen e Ullmann (1994, p. 304 apud Rocha, 2001, p. 14) em análise sobre a universidade de Bolonha, mostram que:

Sem sermos benignos, logremos sem dúvida, afirmar que, por ser influxo na sociedade, a alma *mater* medieval desempenhou igualmente um papel de Extensão, porque irradiou a cultura para fora de seus muros mediante os profissionais que trabalhavam nos diversos segmentos da sociedade.

O nascimento da Extensão é marcado pelo desempenho dos profissionais que através de sua atuação fora dos muros da universidade, levavam conhecimento para os segmentos da sociedade. Neste período medieval, a produção de conhecimento procurava reproduzir aquele já existente. A universidade, além de perpetuadora do mesmo na formação dos intelectuais, procurava como “boa mãe”, levar a cultura para aqueles que não participavam de sua dinâmica interna.

No período medieval da universidade o extensionismo em suas primeiras manifestações tinha um caráter religioso e as ações desenvolvidas possuíam um cunho de missão ou ação filantrópica. “O atendimento aos mais pobres, o contato com a “gente rude e singela”, fazendo-lhes bem “com o que o entretenimento e a doutrina ensinavam”, dava uma tonalidade especial aos que estavam em processo de formação” (Rocha, 2001, p. 15-16).

A partir da Universidade de Berlim, a universidade passa a ter seu processo de produção de conhecimento, atrelado, às transformações científicas vivenciadas na Idade Moderna.

No contexto brasileiro, com relação à experiência de universidade no país, dois marcos proporcionam uma visão preliminar de seu contexto.

As circunstâncias do Brasil fazem com que ele se desenvolva primeiro, sob a influência da educação de que os jesuítas se fizeram os mestres, compreendendo um currículo fundamentalmente clássico, visando ao treino da mente e à cultura geral; depois, então, passavam para os cursos profissionais de Teologia e preparo dos membros da ordem, repetindo inteiramente a universidade medieval. De maneira que o Brasil, nesses primeiros séculos, apesar de não ter tido universidade no território da Colônia, contou com a de Coimbra, que era uma universidade tipicamente medieval, dirigida pelos jesuítas, e teve também o colégio dos jesuítas no Brasil, que reproduzia o *trivium* e o *quadrivium* da cultura existente à época. Com esse colégio de estudos latinos e das literaturas clássicas, prendeu-se o Brasil inteiramente à influência da Idade Média, cuja educação era fundamentalmente a de latinidade (Teixeira, 1968, p.21).

Tinha-se no Brasil um ensino ainda de acordo com a universidade medieval, impossibilitado de construir um conhecimento em consonância com o contexto nacional e voltado para as questões próprias do país.

Sobre esta realidade de dependência que o Brasil sofria com relação ao seu processo de produção subordinada de conhecimento, Teixeira (2005) destaca o grande esforço que havia por parte do poder monárquico para que a autonomia da terra brasileira não se desenvolvesse, mantendo assim um estreito laço de dependência da Metrópole dentro de uma dinâmica contraditória de exploração e enriquecimento, e ao mesmo tempo de expansão do catolicismo às terras da América.

Esta educação predominantemente escolástica, idêntica na Metrópole e na Colônia sofre o primeiro choque somente no final do século XVIII no período de Marquês de Pombal trazendo tardiamente para Portugal reflexos do processo do Iluminismo já presente em toda Europa. Com Pombal, estabelece-se o poder absoluto do rei e a Reforma Pombalina encontrou no Brasil ainda maior resistência do que em Portugal, pois o Brasil só a via enquanto uma reforma que representava a destruição do ensino dos jesuítas que vigorava (Teixeira, 2005).

Até aquele momento o ensino estava restrito à educação formal, nos moldes do fim da Idade Média, tendo a Companhia de Jesus o monopólio do sistema de ensino. Foi somente na segunda metade do século XVIII que as primeiras vozes de crítica do sistema existente aconteceram. Eles vinham de uma elite de fora, cujo principal

personagem fora Marquês de Pombal, que como ministro do Reino, contribui para uma mudança profunda em diferentes aspectos, entre eles o educacional e o cultural, realizando a Reforma Pombalina

(...) levando a Universidade de Coimbra a ensaiar os primeiros passos para a modernização de seu ensino, num movimento que corresponderia, a rigor ao do espírito do Renascimento, revivido pelo iluminismo do século XVIII (Teixeira, 2005, p. 128).

No Brasil, tratando-se ainda do contexto histórico da universidade brasileira e de seu quadro de dependência de produção do conhecimento desenvolvido pela metrópole, um dos marcos deste processo está em 1808 quando a família real vem para o país fugindo da invasão de Portugal pelas forças francesas. Ao pedido formulado para a formação de uma universidade, não sendo atendido, no entanto, onde ao invés disso, “o príncipe regente decide criar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia em fevereiro de 1808” (Teixeira, 2005 p. 139), mantendo assim a característica de formação da elite do país apenas, voltada para especialidades funcionais.

O Brasil passa a despertar timidamente neste momento para uma produção intelectual própria, impulsionado pelo seu processo de Independência num ambiente de corte dessa articulação, mas ainda baseado em uma produção de conhecimento subalternizada às necessidades da Colônia.

Com relação a este espírito de rupturas, sob a influência do Iluminismo e em contraposição ao dogmatismo identificado na Europa, durante a Idade Média, a universalização e a Extensão Universitária possuem um papel de geradoras de iniciativas no sentido de mudanças, tendo em seu eixo a racionalidade e o império da ciência, em lugar do domínio da religião, segundo Rocha (2001)

O Iluminismo, as expressões da modernidade, a valorização da liberdade, os movimentos revolucionários na Europa, despertam também desejos de alteração nos padrões da sociedade latino-americana. Em vários dos países da região surgem movimentos de libertação ao jugo dos países europeus, que tinham como lideranças professores e alunos de Universidades com propostas e propósitos que questionavam seriamente a relação entre a educação superior e a sociedade. A Extensão, mesmo restrita a pequenos grupos, teria, assim, o caráter de AÇÃO REVOLUCIONÁRIA em função de libertação das nações latino-americanas (Ibidem, p.16).

Desta forma nascia a extensão universitária, surgida pela atuação de professores e alunos, constituindo-se sujeitos que questionavam a relação da universidade com a sociedade, e, portanto, a forma como até então se elaborava o conhecimento,

iniciando um movimento onde a extensão através de uma “atuação revolucionária”, modificaria este quadro de produção de conhecimento distante da realidade social, realizando assim a “libertação” das nações latino-americanas que teriam a partir da atuação da extensão, a possibilidade de produzir um conhecimento que incluiria a realidade da sociedade brasileira.

Com relação a este ambiente de alteração das estruturas até então vigentes, na segunda metade do século XIX, ocorre na América Latina a difusão do ideário positivista e das idéias liberais, onde quer sejam contrapondo-se ou associando-se, funcionariam como elemento de questionamento das estruturas sociais de então, sendo este o contexto em que surge a Extensão Universitária. Já com essa denominação, vale recordar que na Europa teve

(...) sua primeira experiência na Universidade de Cambridge, na Inglaterra, em 1867, quando seu dirigente inicia um programa de palestras, que, pelo sucesso alcançado, leva a instituição de educação superior a institucionalizar a Extensão como componente de sua estrutura (Rocha, 2001, p. 16).

Tendo por influência esta realidade européia, surge a extensão universitária no Brasil segundo Nogueira (2005), inicialmente com a Universidade de São Paulo em 1911 e em seguida, surge em 1922 a Escola Agrícola de Lavras, onde suas primeiras atividades de extensão, através do jornal *O Agricultor* se propunha a “disseminar, de modo claro e preciso, os conhecimentos indispensáveis ao inteligente aproveitamento...” das riquezas naturais” (p.17). Já em 1926 a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/ MG, inspirando-se na atuação dos *Land Grant Colleges* americanos “inicia atividades de extensão voltadas para a prestação de serviços na área rural, logo em seus primeiros anos de funcionamento, levando assistência técnica aos agricultores” (p.17).

Esta atuação norte-americana, por sua vez, estava associada aos ideais da Revolução Americana e aos projetos de desenvolvimento regional, criando verdadeiras escolas de extensão, os *Land Grand Colleges* são “experiências do extensionismo cooperativo ou rural que serão os núcleos de surgimento das Escolas Superiores Rurais ou Universidades Rurais” (Rocha, 2001, p. 17).

Juntamente com o aparecimento da Extensão Universitária com denominação própria, também na Inglaterra, em meados do século XIX, surgiram as Universidades Populares que foram conhecidas como formas de Extensão Universitária, constituídas tendo em conta as críticas feitas à Universidade pelo operariado. No Brasil, este

modelo de universidade, “além de grupos anarquistas, foram assumidas por partidários de ideais socialistas, comunistas ou mesmo liberais e positivistas” (Rocha, 2001, p. 18), valendo ressaltar, que no Brasil entre 1914 e 1917, funcionou a Universidade Livre de São Paulo, de orientação positivista.

A extensão lançava-se, enquanto uma crítica ao modelo de universidade existente até então, sendo as Universidades populares, um modelo de universidade alternativo ao já configurado, onde o operariado criticava o modelo em voga.

Segundo Rocha (2001) o grande momento de efervescência do extensionismo universitário na América Latina se dá quando ele é incorporado como uma das bandeiras de luta do Movimento Estudantil, ocorrido em Córdoba, onde os universitários assumem o poder na Universidade Católica tradicional ali existente.

Este acontecimento ocorrido, na Argentina em 1918 é destacado por Nogueira (2005) como o evento onde se realizou “um dos mais importantes e emblemáticos movimentos para a transformação da Universidade em instrumento comprometido com a transformação social do ponto de vista democrático e popular” (p. 2). Foi lá que se reconheceu através do processo deflagrado pela Reforma Universitária daquela cidade, o processo da formulação de um pilar da Universidade contemporânea enquanto instrumento de desenvolvimento regional e nacional, que é a extensão.

Na Europa, vale recordar que eram nas Universidades Populares que os estudantes colocavam em prática “metodologias, tecnologias e difundiam concepções de educação e de vida em sociedade, que não tinham condições de vivenciar nas Universidades em que estudavam. Para eles, educação era um ato de amor, um amor engajado que implicava luta por uma sociedade mais justa” (Rocha, 2001, p. 19). Este modelo de universidade estava de acordo com a execução de uma proposta que valorizasse a dinâmica social no processo de formação profissional dos estudantes, constituindo-se enquanto um modelo alternativo ao estabelecido, que centrava a produção de conhecimento desvinculada da realidade social e restrita aos muros da universidade.

Regressando ao contexto brasileiro, registra-se que em 11 de abril de 1931, é sancionado o projeto de Reforma do Ensino Superior, através do decreto N. 19.851. Na exposição dos motivos deste decreto, Francisco Campos, destaca que o mesmo oferecia uma proposta de individualidade e unidade própria, referindo-se à autonomia da universidade. Segundo Fávero (2010) não havia possibilidade das universidades se

organizarem de maneira diferente ao que era proposto pela norma federal. A Reforma foi promulgada: “num contexto que não incentivava o movimento de constituição de um sistema universitário, baseado em uma comunidade científica organizada de forma autônoma que estava em processo de gestação” (Schwartzman, 1979, p. 176 apud Fávero, 2010, p. 48).

Neste decreto se encontra a primeira referência legal à extensão universitária, ficando bastante clara a concepção de extensão que se tinha nesse momento, na parte da Exposição de Motivos que o Ministro Francisco Campos encaminhou ao Presidente da República. O texto informa:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da Universidade, dando assim maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível da cultura geral do povo (...) (Nogueira, 2001, p. 58).

A extensão universitária era inicialmente percebida como uma maneira de oferecer a população “inculta” o saber elaborado na universidade, tendo o papel de proporcionar a “cultura” que o povo não tinha, caracterizando-se desta forma, como instância detentora do conhecimento “redentor” produzido dentro dos muros da universidade, proporcionando ao povo, através desta atuação, a “elevação do nível de sua cultura”.

É neste decreto que se encontram as primeiras menções do termo “extensão” que demonstra uma forte ligação com a idéia de relação com a sociedade.

Embora o decreto referido “apresente inovações e mencione expressões como “benefício coletivo” e “vinculação íntima com a realidade”, limita a efetivação da extensão à esfera da realização de cursos e conferências e parece induzir à compreensão de que a pesquisa e o ensino não precisam mudar” (Freire, 2005).

Segundo Nogueira (2001), “beneficiou a classe que já tinha acesso ao ensino superior, mantendo excluídas desses benefícios as camadas populares que não tinham poder econômico nem político” (p. 59).

Fávero (2010) destaca que a Revolução Constitucionalista de 1932 contribuiu para que parte da elite paulista tomasse consciência da necessidade de formação científica para os quadros políticos.

Surge em São Paulo, no ano de 1933, a Escola Livre de Sociologia e Política, e em 1934, a Universidade de São Paulo. A Universidade do Distrito Federal (UDF) é

criada em 1935, como parte de um programa de educação pública para a capital. Ela é reorganizada em 1937, como Universidade do Brasil, com a Faculdade de Filosofia e depois a Escola de Economia e outras mais.

Para Fávero (2010) a instalação da UDF surge:

(...) como um divisor de águas, em meio à agitação política que marca o País naquele momento e às disputas pelo controle dos rumos da educação nacional. Sua instalação é aclamada por segmentos importantes da intelectualidade brasileira, que vêem finalmente surgir na capital da República uma instituição universitária “preocupada em não apenas difundir conhecimentos, preparar práticos ou profissionais de artes e ofícios”, mas empenhada em “manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem que o serve e desenvolve; preocupada em “conservar o saber vivo e não morto” e formular intelectualmente a experiência humana sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressista (Teixeira, 1936, p. 124 apud Fávero, 2010, p. 54).

É neste contexto ditatorial com concepções elitistas que se buscou pela primeira vez na história brasileira (através da extensão), criar uma aproximação da universidade com a sociedade. Após ter passado por este aperfeiçoamento inicial, a extensão universitária continuaria a ser alvo de críticas e questionamentos que evidenciariam os equívocos e as más formulações das funções sociais atribuídas a essa esfera (Freire, 2001).

Fávero (2010) também escreve que com a deposição de Vargas, em 29 de outubro de 1945 e o fim do Estado Novo, é iniciado um movimento para se “repensar tudo o que estava identificado com o regime autoritário até então vigente.” (p. 65). A redemocratização do País é consubstanciada na promulgação de uma nova Constituição, em 16 de setembro de 1946. Já a partir do Decreto n. 21.321, em 18 de junho de 1946, as faculdades e escolas superiores existentes passam a ser organizadas em Departamentos dirigidos por um chefe, escolhido entre os respectivos catedráticos.

Neste mesmo ano é criada a Universidade Católica de São Paulo que nasceu a partir da junção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento com a Faculdade Paulista de Direito. Em 1941 é criada no Rio de Janeiro a Universidade Católica do Rio de Janeiro com a junção das Escolas de Filosofia, Direito e Serviço Social, hoje Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-Rio.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N. 4.024, em 1961 o espírito de reforma da universidade conseguira penetrar na lei, instituindo que “as



universidades se constituem pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior.” Teixeira (2005) ainda destaca que foi acrescida à idéia primitiva de universidade como estabelecimentos de ensino, a partir desta lei, que se deu o estabelecimento de institutos com a função de pesquisa e treinamento profissional.

Esta lei, como destaca Nogueira (2005), produziu também seu efeito no que diz respeito à extensão institucionalizada, reduzindo-a “ainda mais a cursos ministrados por docentes e dirigidos, de modo geral, a uma clientela já ligada às universidades, seja freqüentando seus cursos regulares ou portadores de diplomas universitários” (p.20). Permanecendo, portanto, a extensão com o mesmo sentido do decreto do ano de 1931.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 declarava que o ensino nas universidades seria ministrado nos estabelecimentos de ensino

(...) e nos órgãos complementares (institutos), podendo o aluno inscrever-se em disciplinas lecionadas em cursos diversos, se houver compatibilidade de horário e não se verificar inconveniente didático a juízo da autoridade escolar (p.246).

Por outro lado, neste contexto histórico da extensão, no período de 1960/1964, Nogueira (2005), destaca a realização dos estudantes universitários em atividade extensionista:

A União Nacional dos Estudantes- UNE tinha uma proposta de atuação no sentido de levar o estudante a participar da vida social das comunidades, propiciando a troca de experiências entre estudantes de áreas profissionais afins, e realizava ações de atendimento a comunidades carentes. Sua maior contribuição foi a metodologia utilizada, que possibilitava a reflexão sobre as ações realizadas (p.20).

Percebe-se que a UNE defendia uma Universidade comprometida com as classes populares, como o proletariado urbano e o rural. Uma universidade em que a extensão universitária tinha um papel fundamental quer seja por meio de cursos ou de serviços sociais destinados às classes populares, quer seja por meio de ações de apoio aos órgãos de Governo, ou de proposta de trabalho curricular em períodos de férias num formato de estágio (Nogueira, 2001).

Com o Golpe Militar de 1964 a UNE é dissolvida e as universidades são submetidas a um rígido controle ideológico. Intelectuais progressistas unem-se ao movimento estudantil, encabeçando junto com os operários e artistas a resistência ao regime de exceção instaurado.

Nesse contexto, percebe-se o dismantelamento dos princípios da extensão universitária vinculados à produção de conhecimento junto à população, passando o regime militar, a partir do Golpe, a realizar um processo de tentativa de destruição desses princípios construídos de forma embrionária até então.

Em relação à extensão, em 1965 é criado o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) que ficou responsável pela organização de seminários, com o “objetivo de sensibilizar dirigentes universitários sobre a necessidade da extensão” (Nogueira, 2005, p. 22). Este Conselho foi influenciado pelas concepções de Rudolph Atcon<sup>5</sup> que defendia a idéia de que a universidade deveria ter as suas funções de ensino, pesquisa e extensão interligadas.

Neste sentido, a extensão passa a ser pensada como uma atividade da universidade que deveria estar vinculada às demais atividades, ou seja, o ensino e a pesquisa. O Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária-CRUTAC criado em 1966, uma expressão deste período, tinha como objetivo central, proporcionar ao estudante universitário uma atuação nas comunidades rurais. Inicialmente o Programa foi proposto para a área de saúde, sendo posteriormente estendido a estudantes de outras áreas, transformando-se em estágio obrigatório e contando com a participação de professores e técnicos (Nogueira, 2001).

Avançando ainda neste sentido, em 1968, é promulgada a Lei Básica da Reforma Universitária, a Lei N. 5.540/68, que pretendia uma nova concepção de universidade, legalizando a indissolubilidade entre ensino e pesquisa, mas que, no entanto, trazia uma concepção assistencialista de extensão prestado por estudantes vinculados.

Também em 1968 foi instituído em nível nacional através do Decreto N. 62.927, de 23 de junho de 1968, o Projeto Rondon vinculado ao Ministério do Interior (MINTER) é resumido em um “decálogo de princípios” que a mesma autora pontua como sendo a:

(...) participação da juventude no processo de desenvolvimento nacional; participação da universidade no desenvolvimento nacional; preparação do universitário para o exercício consciente da cidadania, com fundamento nos princípios que aprimoram o caráter e asseguram a prevalência dos valores espirituais e morais (p.25).

---

<sup>5</sup> Professor e assessor norte-americano a serviço do MEC, envolvido na definição da Reforma Universitária.

Considerando-se os objetivos do CRUTAC em relação como os do Projeto Rondon observa-se que se centravam na atuação dos estudantes universitários que atuariam junto à população. Visavam efetivarem-se de maneira que esta operação contribuísse para sua formação profissional e ao mesmo tempo para o desenvolvimento do país consonante, por sua vez, às idéias daquele momento histórico do qual o Brasil vivenciava.

O ano de 1968 foi marcado pela força da mobilização estudantil e caracterizada por intensos debates dentro das universidades e pelas manifestações de rua, exigindo do Governo medidas no sentido de “buscar soluções para os problemas educacionais mais agudos, principalmente dos excedentes” (Fávero, 2006, p. 32). A resposta de maior alcance foi a promulgação do Decreto N. 62. 937, de 02.07. 1968 que criou o Grupo de Trabalho (GT) que em seu relatório final de estudo da situação destaca que “o movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, apud Fávero, 2006, p. 32).

O movimento estudantil, através da força de mobilização dos jovens estudantes, neste momento de Reforma da universidade, procura despertar a atenção desta instituição.

Nogueira (2005) discorrendo sobre o resgate histórico da extensão universitária destaca que “o retrocesso imposto à extensão universitária pelo governo militar, dando-lhe uma feição assistencialista, não impede que essas idéias delineadas pelos estudantes reapareçam, se superem e consolidem em nova concepção presente na fase posterior” (p.27). Neste sentido o Decreto de 1968 anuncia que as instituições universitárias deviam intrometer-se nos problemas sociais em conformidade com a definição governamental, sem interferir ou ameaçar, no entanto, o interesse do regime.

Diante deste quadro, Corrêa (2007) destaca que com o fortalecimento da sociedade civil durante os anos de 1980 é discutido um novo paradigma para a universidade brasileira, assim como sua relação com a sociedade e o papel da extensão. Nesse movimento é criado, em reunião na Universidade de Brasília (UnB), o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX) em 1987 que expressa um novo conceito de extensão no I Encontro Nacional de Pró-

Reitores de Extensão. Em 1988 é aprovada na Constituição Federal o princípio da indissociabilidade ensino - pesquisa - extensão.

O FORPROEX é uma entidade voltada para “a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometidas com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia; uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão” (Corrêa, 2007, p.12). E seus objetivos são:

- I – propor políticas e diretrizes básicas que permitam a institucionalização, a articulação e o fortalecimento de ações comuns das pró-reitorias de Extensão e órgãos congêneres das instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras;
- II – manter articulação permanente com representações dos dirigentes de instituições de educação superior, visando encaminhamento das questões referentes às proposições do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras;
- III – manter articulação permanente com os demais fóruns de Pró-Reitores, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem à real integração da prática acadêmica;
- IV – manter articulação permanente com instituições da sociedade civil, do setor produtivo e dos poderes constituídos, com vistas à constante ampliação da inserção social das Universidades Públicas;
- V – incentivar o desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação das ações de extensão realizadas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras (Corrêa, 2007, p. 12).

A criação do Fórum é uma necessidade institucional no nível externo às Universidades, no sistema do ensino superior público, pois somente as atividades de ensino, de graduação e de pós-graduação e a pesquisa contavam com políticas específicas e interlocutores no Ministério da Educação e no da Ciência e Tecnologia (Nogueira, 2001). Internamente, como destaca a mesma autora “nas Universidades, a ação extensionista realiza-se de forma bastante diversificada de uma instituição para outra, necessitando de orientações comuns para sua institucionalização” (Ibidem, p.67).

Nesse contexto os Pró - Reitores de Extensão criam o seu fórum para coordenar as reflexões acerca da extensão com o intuito de estabelecer diretrizes políticas para sua execução e institucionalização interna, além de propor ao MEC

(...) a definição de um interlocutor no ministério, como já possuíam as outras atividades acadêmicas, e programas próprios de financiamento. Enfim, visavam a interferir na política acadêmica (Ibidem, p. 67).

A extensão universitária passava a contar então com um Fórum que definia as diretrizes conceituais e políticas de ação das Instituições de Ensino Superior públicas, com repercussão nas particulares. São essas diretrizes que fundamentam duas políticas de Extensão elaboradas pelo Fórum, onde ambas contam com a participação da Secretaria de Ensino Superior- SESU /MEC, que é o PROGRAMA DE FOMENTO À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA e o PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (Nogueira, 2001).

O conceito de Extensão que fundamenta essas duas políticas de Extensão é o mesmo conceito elaborado pelo Fórum, em 1987, recordando ser a data da sua criação, por ocasião da realização do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração de práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizado-acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/ prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (Fórum Nacional, 1987 apud Fávero, 2001, p. 68).

Esse conceito da extensão universitária avança a respeito da idéia de extensão universitária, rompendo com a visão desta instância como atividade secundária da vida acadêmica, realizada de forma isolada do ensino e da pesquisa, de maneira assistencialista. Neste sentido, o conceito de extensão trazido pelo Fórum supera “velhos conceitos que durante décadas, permaneceram na prática e na legislação, restringindo a Extensão a meras formas de “transmissão de conhecimento, prestação de serviços e difusão cultural”” (Ibidem, 2001, p. 68).

Desta forma este avanço caracteriza a efetivação da extensão universitária concebida dentro de um “processo orgânico e contínuo produzido coletivamente. A Extensão é um momento, uma etapa desse processo maior que vai desde a produção do conhecimento e sua sistematização à transmissão dos resultados” (Nogueira, 2001, p. 68).

Neste sentido a extensão rompe com a visão de ser somente uma terceira função da universidade vista de forma isolada, responsável somente por transmitir o conhecimento produzido dentro de seus muros para ser encarada como uma ação desta instituição cuja importância tem o mesmo peso do ensino e da pesquisa. Ela passa a ser considerada como a instância responsável por retroalimentar o conhecimento acadêmico produzido pela universidade, através do influxo recebido pelo conhecimento popular.

Nos anos noventa, do século passado o tema da extensão universitária apareceu freqüentemente como uma temática a ser aprofundada dentre os inúmeros debates que envolveram as comunidades acadêmicas brasileiras nesse período (Freire, 2005).

Neste sentido, ao se tratar das décadas de oitenta e de noventa, o desenvolvimento de atividades de extensão universitária no que tange à sua atuação junto ao segmento envelhecido, segundo Cachione (2003) tem no primeiro período, uma atuação considerada enquanto uma atividade educacional pioneira com adultos e idosos na área gerontológica. Sendo que em 1982, é fundado o Núcleo de Estudos da Terceira Idade – NETI, da Universidade Federal de Santa Catarina que dava ênfase à “realização de estudos e à divulgação de conhecimentos gerontológicos. Tinha como objetivo formar recursos humanos em todos os níveis e promover o cidadão idoso” (Guedes e Vahl, 1992 apud Cachione 2003, p. 53).

Desta forma, o trabalho inicial da extensão universitária junto ao segmento envelhecido efetivou-se no sentido de oferecimento de atividades educacionais junto a adultos e velhos com a realização de estudos gerontológicos, realizados

(...) em prol do envelhecimento sadio: pela produção de conhecimentos da gerontologia, pela valorização do potencial dos idosos socialmente produtivos, pela promoção dos idosos que adquirem e transmitem conhecimento à sociedade (NETI, UFSC).

O Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) da Universidade Federal de Santa Catarina é considerado, segundo Cachione (2003), não somente o pioneiro em atividades de extensão junto ao segmento envelhecido, mas também iniciador de um centro de estudos que “promovesse” o indivíduo velho a ser o “protagonista de seu envelhecimento”, tendo em suas atividades educacionais a contribuição para este processo.

É na década de 1990, que a extensão universitária voltada para a “terceira idade” alcançou o seu ápice com a multiplicação dos programas voltados para adultos

maduros e idosos nas universidades brasileiras. Surge com denominações e formas de organização diversas, mas com os mesmos propósitos, como o de

(...) rever os estereótipos e preconceitos com relação à velhice, promover a auto-estima e o resgate da cidadania, incentivar a autonomia, a integração social e a auto-expressão, e promover uma velhice bem-sucedida em indivíduos e grupos (Ibidem, p.53).

Tratando-se da efervescência da extensão universitária na década de noventa, esta explosão, não é meramente casual, parecendo ter sido ainda mais ampliada após os primeiros apontamentos do Ministério da Educação de Fernando Henrique Cardoso, com relação à nova política universitária no país.

Neste sentido, não seria exagero observar que a premissa para o reinício da discussão sobre extensão, na década de noventa, foi a guinada da universidade para a “mentalidade privatizante” que as reformas estruturais de cunho neoliberal, centradas da desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado, promoveram (Freire, 2005, p.11).

No momento em que a universidade sofre as conseqüências da política neoliberal, a compreensão da extensão universitária precisa também ser contextualizada tendo-se em vista as alterações que este período traz para a educação superior.

Portanto nas décadas de 1980 e 1990, quando a extensão universitária alcançou maior visibilidade na universidade e conseqüentemente no debate acadêmico, são marcadas pela ascensão do modelo neoliberal de desenvolvimento, sob a direção dos organismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) consolidando assim, um novo bloco de poder consubstanciado pelos governos Fernando Collor de Mello, Itamar Franco, e Fernando Henrique Cardoso, na Presidência da República, e pelas várias legislaturas do Congresso Nacional (Neves; Fernandes, 2002).

Isso trouxe como conseqüência o desmonte do aparato científico e tecnológico construído nos anos de desenvolvimentismo para dar conta da estratégia político-econômica de substituição de importações, o que implicou a ampliação do grau de dependência do Brasil aos imperativos do capitalismo central, justamente no momento em que o conhecimento científico e tecnológico passava a se constituir, talvez, no maior instrumento político tanto para promover a soberania quanto a subordinação nacional- na configuração da atual divisão internacional do trabalho (Ibidem, 2005, p.25).

Desta forma a vida universitária recebe em sua atuação junto à sociedade não somente a influência de organismos externos, como também da própria reforma do Estado que se intensificou na década de 1990 reconfigurando a função da universidade onde,

(...) estaria restrita a uma ação redistributiva dos bens sociais e ao cumprimento do objetivo de garantir a ordem interna e a segurança externa. Para tanto, tornava-se premente a transferência para o setor privado das atividades que pudessem ser controladas pelo mercado (Mancebo, 2004, p. 848).

A educação sente então diretamente as conseqüências dessas novas diretrizes passando também por reformas em sua estrutura e orientação principalmente no que tange ao processo de privatização do ensino superior. Dentro deste contexto a universidade vê-se envolta de determinismos externos que influem em sua dinâmica colocando em cheque sua autonomia característica.

Passa a existir um conflito de existência e de objetivos, uma vez que a produção de conhecimento democrático e livre ficam relativamente comprometidos, sendo moldada pelos novos ditames exigidos: redistribuição de recursos; descentralização da execução do gasto; reforço da progressividade e redistributividade dos recursos; reequilíbrio regional da alocação; descentralização; desconcentração dos recursos e funções; parcerias com a sociedade civil; modernização dos conteúdos; diversificação das carreiras; criação de sistemas nacionais de capacitação docente; e criação de um sistema nacional integrado de avaliações educacionais (Draibe, 1999).

Com isso seu papel de instituição social sofre alterações devido ao panorama colocado, passando a universidade a exercer suas funções enquanto uma organização social, onde:

(...) difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (Chauí, 2003 p.6).

Segundo essa trilha Chauí (2003) afirma que a universidade então influenciada pelos ditames internacionais cria afinidades no que diz respeito às diretrizes de sua organização institucional que passa a assemelhar-se a uma instituição política regida



pela lógica da prestação de serviços, no sentido de responder às exigências que lhe são impostas para tornar viável sua manutenção, influenciando sua essência criadora e inovadora de produção intelectual.

Desta forma com o atendimento concreto do resgate do papel da universidade do seu “compromisso social”, a mesma vê-se a participar efetivamente dos programas sociais implantados pelo governo, sendo duramente atingida nas últimas décadas pelo desmonte de várias instituições públicas (Oliveira, 2006).

Nesse contexto como forma de viabilização deste compromisso, a universidade, os Programas e Projetos de Extensão Universitária vêm tendo atenção especial, não somente pela efetiva incorporação desta “atividade” aos textos legais, como também pela implementação de políticas de fomento (...)” (Ibidem, p.32).

Diante deste quadro o Estado brasileiro no campo da educação, seguindo as diretrizes do Plano Diretor de Reforma do aparelho do Estado, de 1995, inclui a educação superior entre as suas atividades não exclusivas. Assim o Estado vem adotando duas estratégias concomitantes de privatização do nível superior de ensino: “a) a transformação da educação pública em educação pública não-estatal e b) o estímulo ao empresariamento do ensino” (Neves; Fernandes, 2002, p. 29). Este processo de reconfiguração do ensino superior dá centralidade ao conceito de educação superior como um conceito competitivo não exclusivo do Estado.

Diante do exposto, considerando o pensamento marxista sobre o modo como uma sociedade se organiza, a forma de conceber o mundo, a direção intelectual e moral de um povo, se materializa em instituições que passam a assegurar a eficácia dessa ideologia. O pensamento neoliberal necessita de instituições que legitimem sua ideologia referente ao modo de organização social (Tavares, 2005).

Segundo a autora o neoliberalismo leva

(...) prioritariamente, em uma sociedade de classes, os interesses da classe que detém o poder econômico, político e cultural. Além disso, viabilizam a reprodução da ordem estabelecida por meio do consenso e da legitimação (Ibidem, p. 73).

Entretanto, por ser um produto de uma sociedade dividida em classes, a mesma autora destaca que essas instituições, que Gramsci denomina de “Aparelhos de Hegemonia”, “são percorridas por contradições, por interesses divergentes, por crises de hegemonia, o que possibilita acreditar em transformação social mesmo dentro da

ordem estabelecida e dentro dos Aparelhos em que predomina a ideologia dominante” (p.73).

A universidade possui, portanto, esta capacidade, de enquanto uma das instituições consideradas aparelho de hegemonia, de poder contribuir, através de seu relacionamento com a sociedade, diante da correlação de forças que se estabelece em determinado contexto histórico, no caso, aqui o neoliberal, junto à sociedade para a alteração e transformação do mesmo.

Uma vez que

A Universidade sempre esteve comprometida socialmente com alguém. À medida que entendemos que a Universidade é uma instituição social, torna-se ilógico tentar tratá-la de forma dicotômica, como se Universidade e sociedade fossem entidades autônomas. E, da mesma forma, não podemos pensar em segmentar a Academia segundo suas funções. O contexto socioeconômico, o político e o cultural que circunscrevem a Academia também a perpassam; portanto, Universidade e sociedade evoluem, conjuntamente, em relações recíprocas e de maneira dialética. *O que nos interessa é indagar sobre com quem ela se tem comprometido e a quais interesses tem servido pelo exercício da Extensão* (Souza, 2001, p. 120, grifo meu).

Freire (2005) reflete que a partir da realidade trazida pelo contexto neoliberal, com seus ajustes, tornando o ensino superior um mercado promissor que desperta interesses financeiros, a lógica empresarial imprimiu ao ensino superior uma nova cara, muito diferente das universidades e dos centros de excelência baseados no tripé ensino-pesquisa-extensão. Neste sentido, conseqüentemente também a atuação da extensão sofre alterações profundas no seu papel de instância responsável pela retroalimentação do conhecimento produzido pela universidade através da interação com a população. Antes constituída enquanto possibilidade do compromisso da instituição com a transformação da realidade acaba perdendo espaço diante da lógica voraz mercadológica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 marca a extensão, no Art. 43, inciso VII, ao tratar das finalidades da educação superior, que registra: “(...) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição” (BRASIL, 1996, apud Nogueira, 2001, p. 69).

Segundo a mesma autora, é possível perceber, diante do exposto, mesmo que superficialmente, que essa concepção não avança muito em relação aos decretos-lei do Ministro Francisco Campos, de 1931.

Silva Júnior e Sguissardi (2001) já mencionados escrevem que a LDB garantindo legalmente as diretrizes da reformara administrativa, asseguram às universidades uma autonomia de que jamais gozaram:

(...) elaborar e aplicar seu próprio orçamento, sem submetê-lo à aprovação do MEC, adotar regime financeiro e contábil próprio; reavaliar operações de créditos; efetuar transferências e receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas (art.53, inciso X) (p.55).

Legitimando as diferentes fontes de financiamento para a busca de recursos. Além de em seu art. 20 definir três tipos de instituições privadas de ensino: as particulares em sentido estrito (empresariais); as comunitárias; as confessionais e filantrópicas, onde ao distinguir-se das instituições lucrativas, as confessionais ou filantrópicas visam aproximar-se do setor público reivindicando o acesso a verbas públicas.

E ainda segundo Faceira (2008):

(...) algumas instituições ainda poderiam ser consideradas como entidades de Utilidade Pública Federal, sendo necessário o registro no Conselho de Serviço Social como instituição filantrópica, para usufruir a imunidade tributária e a isenção da cota patronal da Previdência Social.

De acordo com este contexto, a aprovação da LDB, no entanto, favoreceu não apenas as instituições ditas não-lucrativas, mas também o setor empresarial que almeja somente o lucro.

O Projeto da Reforma da Educação Superior final contou com a precedência de outras versões e é a partir delas que ao tratar da autonomia universitária, que Cêa (2006) analisando-as, pontua que em lugar da própria instituição exercer sua autonomia para levantar e definir demandas, a partir de sua organização e dinâmica interna e de suas relações com a comunidade externa, a extensão universitária fica destinada ao conselho social de desenvolvimento que dentre outras atribuições deve “indicar demandas da sociedade para a fixação das diretrizes e da política geral da universidade” (Ibidem, p.58).

Neste sentido, a autora também pontua que dentre as quatro versões que a reforma da educação superior contou em seu processo de formação até chegar à proposta final que foi encaminhada ao Congresso Nacional em junho de 2006 e tornou-se o Projeto de Lei 7.200/2006, que trata da reforma da educação superior, está previsto que a mesma deve voltar-se para

(...) formação e qualificação de quadros profissionais, inclusive por programas de extensão universitária, cujas habilitações estejam especificamente direcionadas ao atendimento de necessidades do desenvolvimento econômico, social, cultural, científico e tecnológico regional, do mundo do trabalho, urbano e do campo. (parte do Art. 3º, inc. II da primeira versão; Art. 46, inc. V da segunda versão; Art. 42, inc. V da terceira versão; Art. 36, inc. V da quarta versão) (p.57).

As medidas tomadas para “aprimorar os elos entre universidade e mercado” coadunam-se então, com a perspectiva da responsabilidade social ou do compromisso social, conforme previsto nas quatro versões do projeto da reforma da educação superior.

Sendo que as versões posteriores à primeira atenuam o tom apelativo do primeiro anteprojeto que vigorava a ideia de compromisso social da universidade, onde a mesma autora destaca que a partir de uma leitura atenta é possível perceber, no entanto, que se trata “de um mesmo conceito e de uma única idéia-força: a capacidade de a instituição de ensino superior relacionar-se com as demandas sociais e efetivar sua função segundo os ditames do mercado” (p.60).

Nas versões do projeto de reforma que precederam à primeira, as necessidades sociais passam a ser apresentadas de forma abrangente, sem especificação de quais segmentos e estratos sociais devam ser contemplados, e, portanto, sem diferenciação ou critérios quanto às demandas a serem atendidas.

Este quadro, estreado em 1995 é onde fica configurado que as autoridades brasileiras iniciaram o atual processo de reconfiguração da educação superior no país, “dando centralidade ao conceito de educação como um serviço competitivo não exclusivo do Estado, de autonomia financeira das universidades, em lugar da autonomia de gestão financeira, de contratos de gestão, de público não estatal etc (...)” (Freire, 2005, p. 12).

Esta reestruturação do ensino critica o princípio da associação ensino-pesquisa ou ensino, pesquisa e extensão que no parecer dos organismos internacionais supranacionais, como o Banco Mundial e os analistas e mentores nacionais da

modernização deste ensino, “deveriam dedicar-se prioritária, senão exclusivamente, ao ensino” (Silva Júnior e Sguissardi, 2001, p. 48).

O projeto de Reforma (2006) está marcado por interesses antagônicos, onde ao mesmo tempo em que o sistema deveria ser reformulado e, portanto adequado aos novos direcionamentos, havia por outro lado, instâncias assim como a Andes- SN, a ação da Frente Parlamentar e Social em Defesa da Universidade Pública e Gratuita que no campo das divergências internas atuavam enquanto resistência aos propósitos e às propostas da reforma em curso (Cêa, 2006).

Essa disputa no campo destas divergências dava-se com relação às dissonâncias entre o Ministério da Educação (MEC) e os Ministérios da Fazenda e do Planejamento, as cobranças da União Nacional dos Estudantes e as relações das entidades representativas do ensino superior privado, segundo a mesma autora. Estes são exemplos,

(...) dos dilemas que vêm sendo administrados pelos articuladores da reforma. Essas circunstâncias indicam que a disputa social em torno de distintos projetos de educação superior e, conseqüentemente, de sociedade, está longe de abrandar” (Ibidem, p.46).

É neste contexto de profundas transformações nas últimas décadas que a universidade se vê chamada a participar efetivamente dos programas sociais implantados pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003, 2004), resgatando seu “compromisso social”, através de “políticas de inclusão, resgates da cidadania, promoção de desenvolvimento sustentável etc” (Oliveira, 2006, p. 31). Sendo necessário então, dar respostas concretas a essas demandas, uma vez que a universidade se vê amplamente desafiada, seja pelas instâncias políticas ou pelo corpo social.

No que diz respeito ao papel social da universidade, a extensão universitária vem ocupando espaço na discussão da universidade pública brasileira, uma vez que é considerada como

(...) o meio através da qual as IES públicas podem cumprir seu compromisso social com a população em geral, e não apenas aquela que se encontra diretamente a elas vinculada, por meio de seus cursos regulares, seja de graduação ou pós-graduação (Nogueira, 2005, p. 99).

A autora destaca que o Projeto de Lei da Reforma Universitária (2006) encaminhado ao Congresso Nacional contempla a extensão universitária em diversos

artigos, identificando diversas visões de extensão: “função social, formação de recursos humanos, integração com a sociedade, responsabilidade social, inclusão social, programas e atividades, planos, projetos, prestação de serviços, dentre outros” (Ibidem, p.98).

Nogueira (2005) destaca que a extensão realizada no ano de 2005 nas universidades públicas brasileiras, segue, basicamente, as diretrizes emanadas do Fórum de Pró- Reitores de Extensão, onde estão direcionadas preferencialmente para atender as demandas mais urgentes da maioria da população, onde ainda que o progresso alcançado pelo mesmo fosse considerado de grande importância no ano de sua criação, ou seja, o ano 1987, estabelecendo a atuação da extensão universitária em um papel de retroalimentação do conhecimento produzido dentro dos muros da universidade, a partir de sua interação com o povo, sua atuação atualmente devido ao contexto no qual se insere e aos debates contemporâneos, continua a restringir-se hoje ao atendimento das demandas mais urgentes da maioria da população.

Neste sentido, baseando-se nas propostas de reforma do Estado e da Educação superior e de seu processo de construção de conhecimento, cabe o questionamento feito por Mészáros (2008):

Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (p. 47).

Neste sentido, o esforço para a construção de uma realidade que emancipe o homem e que tenha a construção do conhecimento enquanto ferramenta possibilitadora desta transformação é que encontre na extensão universitária, o movimento que a universidade deve fazer utilizando-se desta instância como instrumento de questionamento dos paradigmas que se tem recebido até então, através de uma práxis revolucionária, considerada enquanto o fundamento e a finalidade do conhecimento.

No entanto, esta possibilidade torna-se “romântica” e utópica no contexto privado, uma vez que os interesses da extensão universitária neste âmbito estão em sua estrutura subordinados à lógica mercadológica de prestação de serviços e

cumprimento do papel social que deve ser desenvolvido pela instituição da qual faz parte.

Se, no entanto, “o ponto de partida para elaboração do conhecimento, são os homens, em sua atividade, em seu trabalho, no interior das relações sociais que eles geram” (Sousa, 2001, p.123), esta elaboração vincula-se, sobretudo à dinâmica de reprodução social da sociedade capitalista, não estando a extensão universitária isenta da mesma, bem como a forma de formulação de conhecimento no espaço universitário através desta instituição.

Vale lembrar, no entanto, que a produção da universidade deveria “procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas” (Fávero, 2006, p. 19).

Neste sentido, a universidade precisa por constituição e vocação histórica, de estar inserida na problemática social, porque faz parte da usina do futuro de qualquer sociedade (Demo, 2001).

A falta de compromisso social seria um escárnio, mas a universidade precisa saber colocar o compromisso social dentro de seus mandatos essenciais, que são construir conhecimento e educar novas gerações (Ibidem).

Diante do contexto neoliberal a prestação de serviços a economia e a sociedade são caminhos pelos quais a universidade estende sua presença para fora da instituição, operando, desta forma como um sistema de apoio aos serviços da sociedade e às empresas. A instituição, assim apresenta-se, assimila e transporta para o ensino, a pesquisa e a extensão as características do contexto, em que está inserida.

Diante deste quadro pergunta-se se as universidades privadas, que não somente fazem parte deste contexto, mas também são criadas como formas de manutenção dos ideais neoliberais de desresponsabilização do Estado, têm a extensão universitária marcada, principalmente pelo discurso dito “moderno”, aonde vem se constituindo uma espécie de “novo consenso”, pregando-se a “autosustentabilidade” e o “empreendedorismo”? Como um modo de afirmar que depender do Estado é “negativo”, segundo Freire (2005)

Esta figura de destaque na extensão universitária da atualidade tem como pressuposto que o pequeno negócio, sobretudo viabilizado pelo microcrédito, eleva a autoestima, desenvolve responsabilidade individual, inclui no universo da liberdade que é o mercado. Essa é a negação da verdadeira essência da extensão. Essa estratégia de enfrentamento da questão social é vista quase como uma decorrência natural das

transformações em curso na realidade. Com isso se afirmam vitoriosas as teses neoliberais (p. 13).

Ao longo de sua história observa-se que a extensão universitária, assim como a própria universidade, é marcada pela diferença de interesses e por projetos antagônicos de manutenção de sua existência, permeada por diferentes maneiras de produção de conhecimento, inserindo em certos momentos a população.

Atenção deve ser dada aos conceitos desenvolvidos pelo discurso moderno que reforçam de maneira perigosa, irresponsável e hipócrita, a ideologia (neo) liberal de que “pessoas e comunidades” são as responsáveis pela resolução dos seus próprios problemas, tratando a intervenção do Estado como algo “paternalista”, legitimando o declínio da esfera pública (Soares, 2007).

A tendência da extensão universitária neste contexto se confirmada, é legitimar a não responsabilidade do Estado em responder às questões sociais, deixando para o indivíduo e para a comunidade o “peso” desta responsabilidade.

Logo, a atuação dos programas de extensão das universidades especialmente as privadas se atuarem junto ao segmento envelhecido nos moldes “modernos” poderão possuir a tendência de reproduzir a mesma lógica, contribuindo para que o processo de envelhecimento tenha no próprio indivíduo velho, o ator principal, como o responsável por sua velhice. Uma vez que tendo como pressuposto a lógica do mercado, a radicalidade adotada pela universidade da adoção do paradigma de mercado defendida pelo neoliberalismo “amesquinha a visão da Universidade, hipertrofia argumentos utilitaristas e abre uma busca desesperada da mercadoria a ser produzida pela Universidade” (Lessa, 1999, p. 23). Ou segundo Mészáros (2008) a universidade pela sua própria dinâmica de contradições abre caminhos novos?

Qual a negligência feita pelos programas em relação a esse questionamento? Nada melhor do que ouvir os próprios coordenadores dos programas. Desta forma a pesquisa buscou levantar informações sobre os fundamentos dos mesmos a partir das falas destes sujeitos que são os responsáveis pela efetivação do trabalho desenvolvido junto ao segmento envelhecido no município do Rio de Janeiro.



## **Os programas voltados para o segmento envelhecido através da extensão universitária no contexto privado**

Nos capítulos anteriores caracterizou-se a evolução da universidade e mostrou-se o processo de envelhecimento em torno de dois movimentos distintos de socialização de sua gestão. Um deles tratado enquanto uma questão de política pública, e, portanto de responsabilidade do Estado e o outro, que o aborda como uma questão privada, tratando-o enquanto responsabilidade individual, tendo em vista, portanto, o movimento denominado de “reprivatização da velhice” (Debert, 1999) que retira do Estado o papel de principal ator no que diz respeito ao tratamento do processo de envelhecimento, tornando-o tendencialmente uma questão individual e, portanto, sem a real alteração das bases de sua reprodução (Teixeira, 2008).

Neste sentido, o esforço empreendido por esta pesquisa apoiou-se na compreensão do processo de envelhecimento enquanto um fenômeno social, determinado, pela dinâmica dos modos de produção, e por isso, atravessado pelas particularidades das classes sociais.

A partir desta perspectiva sobre o processo de envelhecimento a pesquisa caracterizou os fundamentos dos programas realizados pelas quatro universidades privadas do município do Rio de Janeiro para o segmento envelhecido através da extensão universitária, tendo em vista o processo de mercantilização da universidade acentuado com a Reforma da Educação Superior vivenciado mais intensamente a partir da década de 1990. A universidade assim como a extensão universitária sofreram alterações quanto a sua dinâmica de produção de conhecimento, num sentido de empobrecimento e de sucateamento de sua produção intelectual (Teixeira, 2005).

Neste sentido, diante da lógica de privatização num contexto de “reformas”, onde a universidade passa a contar com um conflito de existência própria de objetivos, o estudo aqui realizado analisou, portanto os fundamentos dos programas pesquisados tendo em vista o papel da extensão universitária na dinâmica das universidades privadas que possuem tendencialmente as características de uma produção de conhecimento de acordo com os princípios do mercado, convergindo para a legitimação da não responsabilidade do Estado em responder às questões sociais, deixando para o indivíduo e para a comunidade o “peso” desta responsabilidade (Freire, 2005).

Considerando-se este quadro vivenciado pela universidade e o do processo de envelhecimento diante das diferentes formas de sua gestão, a pesquisa tentou compreender, repetindo os programas desenvolvidos pelas universidades privadas do município do Rio de Janeiro que possuem programas voltados para o segmento envelhecido através da extensão universitária por meio das falas dos coordenadores responsáveis pelo desenvolvimento dos mesmos e que estão na coordenação há no mínimo um ano e que a partir de agora serão tratados por letras (X, I, Z, J), sem seguir a ordem de apresentação feita, para resguardar a confidencialidade assegurada aos mesmos.

A escolha dos eixos de análise deu-se, sobretudo, para a obtenção de um melhor entendimento dos fundamentos dos programas desenvolvidos pelas universidades pesquisadas. Onde o entendimento dos coordenadores dos programas sobre velhice possibilitou a análise de como o processo de envelhecimento tem sido visto por estes profissionais, refletindo desta forma a maneira de se pensar e implementar o trabalho junto ao público envelhecido.

Já através do perfil realizado do público participante foi permitido uma reflexão sobre as diferentes classes sociais que compõem o grupo que participa desses espaços, permitindo assim uma análise de como essas diferenças tem sido conduzidas.

Com a reflexão acerca das principais razões iniciais para o desenvolvimento dos programas, bem como sobre a permanência ou não das motivações dos mesmos, buscou-se refletir sobre o processo educacional que tem se construído junto aos seus participantes e se o mesmo tem se constituído enquanto alternativa ao modelo burguês de envelhecimento.

A análise de qual instância da universidade estava mais envolvida com o trabalho desenvolvido com o público envelhecido, assim como se a esta participação ainda permanece, teve por objetivo explorar algumas formas de atuação da extensão universitária junto ao ensino e à pesquisa, como também a maneira como é vista e apropriada pelos profissionais que atuam nos programas pesquisados.

Com a análise de quais atividades são desenvolvidas pelos programas, buscou-se traçar um perfil das mesmas, correlacionando-as com seus fundamentos e formas de serem desenvolvidas. Para o aprofundamento desta análise, explorou-se a compreensão dos eixos pedagógicos e metodológicos dos programas, assim como a

forma como são definidos, buscando assim, as bases dos projetos educacionais sobre os quais os programas tem se constituído.

O levantamento das informações deu-se junto aos coordenadores dos programas desenvolvidos pelas quatro universidades levantadas, através de entrevistas semi-estruturadas pré-elaboradas. O acesso aos mesmos deu-se facilmente através de contatos telefônicos dos respectivos programas encontrados nas páginas eletrônicas dos mesmos na internet. No entanto, a dificuldade encontrada foi a de marcação de um horário compatível com o da pesquisadora por conta das entrevistas terem sido reservadas no período de fim do semestre, onde todos os programas encontravam-se em fase de encerramento de atividades, e por isso com uma agenda repleta de eventos, onde conseqüentemente, os coordenadores estavam envolvidos. Porém, foi possível realizar a entrevista com todos os quatro coordenadores.

O roteiro da entrevista foi repassado a todos os coordenadores antes das entrevistas, no entanto, não foi possível o acesso a toda a documentação dos programas, pela dificuldade do acesso aos mesmos no momento da entrevista, onde os coordenadores não contavam com as documentações referentes aos programas, em alguns casos, em outros havia fotos, folders de divulgação das atividades e em um dos casos houve a disponibilidade de acesso a sua documentação, no entanto não houve tempo viável para a análise da mesma que se encontrava em arquivos do programa.

Com relação aos procedimentos da pesquisa, primeiramente efetivou-se um levantamento de todas as universidades privadas do município do Rio de Janeiro, onde foram encontradas sete, em seguida, dentre elas realizou-se uma busca das universidades que desenvolviam programas para o público envelhecido no município do Rio de Janeiro, ficando quatro, que contavam no momento com os referidos programas para o público envelhecido.

Tomando-se o entendimento do envelhecimento para a análise aqui empreendida, enquanto um processo que se dá de diferentes maneiras entre os indivíduos, a partir do contexto social em que estão inseridos, caracterizando a existência de diferentes “velhices”, que por sua vez, devem ser analisadas através destas especificidades, a compreensão dos fundamentos dos programas partiu da análise das falas dos coordenadores sobre o entendimento do termo “velhice”, a partir do que Beauvoir (1990) destaca: “Uma questão se impõe imediatamente. A velhice

não é um fato estático; é o resultado e o prolongamento de um processo. Em que consiste esse processo? Em outras palavras, o que é envelhecer?” (p.17).

“Eu acho que a velhice faz parte da vida, não tenho medo da palavra velhice, velho, não me assusta. Tenho medo aí sim. Essa concepção de que velho acabou e que velho tem 60 anos, tem 70 não pode mais nada, eu acho que as limitações que a pessoa vai tendo são limitações físicas, próprias de qualquer ser vivo. Uma folha não fica amarelinha? Então? Uma frutinha também não fica? Então o ser humano também. Agora não quer dizer por isso que o resto todo da fruta esteja ruim (...)

Agora, como você vai viver essa velhice? Aí sim. Isso aí é que é importante você ter essa consciência de que você pode, mas pra você poder você tem que caminhar, você tem que fazer uma atividade física, você tem que se preparar pra isso, você tem que respeitar seus limites e você tem que se atualizar. Tem que estar sempre atualizado, sempre informado sem perder a ternura. Mas é, sem perder a sua diretriz, as suas raízes, a sua formação básica, moral. Identificar o seu papel na sociedade também nesse aspecto. Você precisa fazer exames pra ver como está se desenvolvendo para poder ter uma velhice saudável, tranquila e ativa. Velhice pra mim é isso. Você continuar participando da melhor forma, não é se excluindo e muito menos se escondendo” (X).

“É a fase natural que o corpo perde as suas energias gradativamente, em que a memória vai se reduzindo gradativamente, mas se você exercitar o corpo, se você exercitar a memória aprendendo coisas, não permanece na mesma situação de decrepitude que muitos aqueles que não exercitam, então você compara uma pessoa de 60 anos que vive em permanente atividades física e mental (intelectual), com aquele que está em casa resmungando, sentadinho lembrando o passado – “No meu tempo não era assim, no meu tempo que era bom” -, você sente uma diferença de anos luz, essa maneira da pessoa agir e pensar do outro, e fica lá censurando - “Está todo mundo perdido, essa juventude está perdida, hoje o mundo é louco, dá até medo de viver, não sei porque Deus não me leva?” – você percebe claramente a diferença de atividades, de atuação no mundo, na vida” (I).

“(...) preparatório para a aposentadoria (...)” (Z).

Através das falas, é possível perceber a tendência de se negar o envelhecimento, mas de outro lado observar que para os coordenadores, o processo de decrepitude física e mental inerente pode ser alterado através de estímulos individuais.

Em todas as respostas percebe-se que ainda que os coordenadores entendem o chamado processo de envelhecimento enquanto um processo biológico que os indivíduos vivenciam e ponderam que se adquire com o tempo diferenças comportamentais.

Considerando-se que

(...) não existe uma velhice, mas maneiras singulares de envelhecer; cada velhice é consequência de uma história de vida que, à medida que o tempo passa, vai adicionando processos de desenvolvimento individual e da socialização do grupo em que se insere: internalizando normas, regras, valores, cultura (Arfeux- Vaucher, 1991 apud Peixoto, 1997, p. 66).

As considerações encontradas evidenciam, o olhar sobre o processo de envelhecimento de uma forma homogênea desconsiderando as condições que determinam as diferentes formas de envelhecer a partir das classes sociais e de suas condições objetivas, considerando o processo de envelhecimento através de uma abordagem homogênea. Essa percepção pode levar a se caracterizar o movimento de “reprivatização” da velhice que a transforma “numa responsabilidade individual e, nesses termos, ela poderia então desaparecer do nosso leque de preocupações sociais” (Debert, 1999, p. 14).

A perspectiva impositiva é revelada pelo elenco de deveres encontrados nas falas como “ter que se atualizar”, “ter que caminhar”, “ter que se exercitar” para a vivência de uma velhice “saudável, tranqüila e ativa”, de forma a se “preparar para a aposentadoria”. Ela mostra a tendência das atividades desenvolvidas pelos programas universitários enquanto um campo fértil de atuação para a efetivação do enfrentamento do processo de envelhecimento numa perspectiva individual, pesada em sacrifícios e não uma possibilidade de exercícios de autonomia de decisões a serem feitas pelos sujeitos em processo de envelhecimento. Desta forma, os programas podem reproduzir-se enquanto um espaço de perpetuação de um envelhecimento ativo impositivo que rejeita as degradações inerentes ao mesmo e suprime a liberdade dos seus participantes.

Alves Junior (2004) destaca este papel desempenhado pelas atividades desenvolvidas para o segmento envelhecido sob esta perspectiva quando escreve que: “As associações de idosos, como clubes ou universidades surgiram como uma verdadeira panacéia contra a velhice” (p.6).

Assim, as condições de reprodução social sobre as quais o processo de envelhecimento ocorre permanecem encobertas, perpetuando-se, a partir desta visão a ideia de um envelhecimento que ocorre da mesma maneira para todos os indivíduos.

Destarte, esta forma de concepção contrapõe-se à maneira de se entender o envelhecimento a partir da existência das diferentes formas de se envelhecer, vinculadas aos contextos sociais vivenciados diferentemente pelos indivíduos envelhecidos.

E desconsiderar tais bases de reprodução social, é também desconsiderar que as condições sobre as quais o envelhecimento do trabalhador se dá são distintas do processo de envelhecimento vivenciado pela classe burguesa, sendo o primeiro

marcado por questões peculiares de desigualdades, pobreza e exclusões sociais, como destaca Teixeira (2008).

Neste sentido é interessante destacar a fala que segue:

“É um processo que tem a ver com o próprio desenvolvimento humano, representa em alguma medida o ingresso numa fase da vida onde algumas características se acentuam, como o desgaste físico, mental, mas também representa a possibilidade de valorização de uma experiência, então, para mim, das questões que são físicas, biológicas, não dá para pensar o processo do envelhecimento fora de um contexto social. Eu tenho muita clareza de que os idosos que nós temos aqui, eles vivem um processo de envelhecimento que não é aquele que experencia a maior parte da população brasileira, que é oriunda da classe trabalhadora e tem ainda que lutar pela sobrevivência, está desamparado do ponto de vista da família, do ponto de vista das políticas públicas, então, nós recebemos um público aqui que envelhece ainda com autonomia, ainda que tenha dificuldades financeiras, do ponto de vista da reprodução, mas que tem ainda uma lucidez, uma capacidade de tomar decisão autônoma, de negociar esses elementos com a família, então eu tenho clareza que esse público da gente tem uma particularidade e vive esse envelhecimento de uma forma diferente da maior parte da população idosa do país” (J).

Aparece com clareza o destaque que a realidade do público envelhecido participante do programa em questão não é a mesma da maioria do segmento velho do Brasil, correspondendo ao que Goldman (2001) sinaliza quando retrata as diferenciações do processo de envelhecimento entre aqueles que possuem acesso aos serviços essenciais e aqueles que não o possuem.

A fala enunciada por J. e a literatura exposta ilustram como o processo de envelhecimento é vivenciado de diferentes maneiras nas diferentes classes sociais no contexto social capitalista.

Quanto às respostas dadas pelos coordenadores a respeito do perfil do público que participa dos programas, as mesmas revelam ambigüidade, como se verá a seguir. Disseram eles:

“(...) Não tem classe social, é a classe média baixa” (X).

“As pessoas aqui tem um poder aquisitivo não bom, não grande, mas são pessoas, digamos assim, mesma classe C. É aquela classe C menos necessitada. A gente percebe pelo trajar, pelo falar, não são assim, pessoas muito necessitadas...

(...) A maioria é aposentada.

(...) Quando eles estão trabalhando, trabalham por conta própria, um trabalho remunerado, mas é uma renda extra, não são empregados, até porque eles precisam de tempo livre pra frequentar os cursos.

(...) a grande maioria é de aposentados e mesmo aquele que exerce alguma atividade remunerada, ele não é empregado, ele tem a sua atividade por conta própria ele pode fazer seu próprio horário” (I).

Observa-se que embora na fala primeira dos coordenadores a respeito do seu entendimento sobre velhice, revele o processo de envelhecimento vivenciado homogeneamente por todos os indivíduos, o perfil dos participantes dos programas declarado traz uma realidade mais especificada, que é do velho que ainda que aposentado, continua precisando trabalhar, é “da classe C”. Com isso pode-se apreender que os coordenadores percebem que a realidade de seu público participante é a do velho trabalhador, mas que se pode perder esse sentido do envelhecimento enquanto uma questão social se fica somente com as falas iniciais sobre o perfil dos participantes que não trouxe à tona o processo de envelhecimento vivenciado diferentemente entre as classes sociais.

Esse conhecimento se prevalecer faz entender que os indivíduos velhos aposentados tornam-se supérfluos, não possuindo valor de uso para o capital (Bravermann, 1981), colocando-se ainda enquanto única saída pela busca de sobrevivência o trabalho mesmo que precário, vem mostrar que o velho ao mesmo tempo em que participa dos programas universitários, precisa ainda continuar vendendo sua força de trabalho.

As diferentes maneiras de se envelhecer estão intrinsecamente relacionadas com a posição de classe da qual o indivíduo velho se encontra, o que retrata que as “velhices” carregam em si diferenciações caracterizadas pelo modo como a força de trabalho de cada indivíduo foi expropriada ao longo do tempo (Beauvoir, 1990).

Outro aspecto evidenciado nas falas, no que diz respeito ao perfil de seus participantes é a questão da predominância do público feminino nos programas:

“A maioria é de mulheres.

(...) É, para mais de noventa por cento. No momento para mais. São 158 eu tenho 9 alunos, bem mais. Eu digo que só vão para lá os homens inteligentes. “Os bobinhos ficam na praça” (X).

“(...) Mais mulheres em todos os lugares, em todas as unidades, a faixa etária, a faixa etária daqui, aproximadamente, entre 60 e 70 anos, é o maior número de pessoas, e curiosamente pelo número de mulheres que vem aqui, porque os alunos daqui são muito pouco, tem até homens em uma proporção maior do que em outros lugares, por causa da dança de salão” (I).

“Majoritariamente mulheres, embora tenha homens, acima de 65 anos e também tenha pessoas com menos idade” (J).

“Sempre, qualquer grupo, dentro de uma universidade aberta, você vai encontrar, sempre um público feminino maior, o público masculino não tem muito interesse. Os homens, geralmente, não se acomodam bem” (Z)

Esses relatos encontram coincidência com o contexto vivenciado pelos programas investigados por Neri (2007) que afirma ter encontrado a realidade da predominância da participação das mulheres em atividades desenvolvidas para o segmento.

Avançando na análise dos fundamentos dos programas desenvolvidos para o segmento envelhecido, apresentam-se os conteúdos das respostas sobre as principais razões iniciais para o desenvolvimento do trabalho:

“Porque eu estava ficando velha e vi que a minha realidade era completamente diferente das outras pessoas. Por que eu sou uma pessoa ativa, diretora da universidade na época, diretora do curso, uma pessoa vivida, experiente que não tinha filhos, mas conseguia a família próxima a mim e isso era saudável manter as relações, eu identificava isso como muito positivo. Assim como eu vi isso pude perceber como outras pessoas estavam sendo afastadas, desrespeitadas. E a dona K então foi quem teve a idéia para esse projeto para tentar começar um trabalho de conscientização da própria sociedade porque já que o Brasil estava envelhecendo não podia envelhecer daquele jeito que ela estava vendo. Ela queria que envelhecesse como ela estava envelhecendo. Ativa, participante, sendo ouvida pelo grupo e não aquele outro lado que a gente infelizmente ainda vê” (X).

“Então, as principais razões inicialmente para a constituição, realização do trabalho, foram agregar esses idosos, essa questão social da necessidade do idoso ter um espaço de se confraternizar e se socializar hoje” (I).

“(...) a gente pesquisou, na ocasião aqui, qual o interesse das pessoas, da comunidade, então a gente detectou a parte de Geriatria e Gerontologia. Sobre o envelhecimento, questões de saúde (...)” (Z).

“Eu orientei uma monografia no início dos anos 90. Uma monografia de graduação sobre a constituição das primeiras experiências de universidade aberta no Rio de Janeiro. Naquela pesquisa nós tínhamos identificado que o Serviço Social tinha participado de quase todos esses processos, independente até de ter o curso de Serviço Social e isso me chamou atenção. O fato de que mesmo em universidades ou em instituições de educação superior onde não tinha curso de Serviço Social tinha contratado um assistente social para desenvolver esse trabalho com idosos. De certa forma, resgatando aquilo que já era tradição dentro da trajetória do SESC, que sempre trabalhou com essa temática do envelhecimento, do ponto de vista do lazer, das atividades mais recreativas e, no caso, nós identificávamos com essa perspectiva do lazer uma tônica muito grande na temática da saúde, da Gerontologia e como a minha área sempre foi educação nós pensamos em organizar uma experiência com uma ênfase diferente, que não fosse nem na Gerontologia, nem na discussão só do lazer e da recreação, mas que pensasse a educação como processo de formação humana e que se dê ao longo da vida sobre diferentes perspectivas e possibilidades (...)”

(...) Então, essa idéia também de ter uma educação que pudesse ser organizada sob a perspectiva de que esse perfil, esse público, ele pudesse encontrar ainda, nessa fase de vida, a possibilidade de se interessar, de ter curiosidades, de estudar, de ter uma formação um pouco mais ampla e não direcionada só para o mercado de trabalho. Não que isso não seja legítimo, mas não era o foco da gente. Então, desde o início, a tônica da educação em um sentido mais universalista, de conhecer a realidade, ter domínio das



questões que envolvem hoje a vida social, amizade, a política, o gênero, a família, temas livres que pudessem compor a formação desse público” (J).

Considerando-se o papel da universidade de produtora de conhecimento crítico e de impacto social, a exposição dessas razões mostra que inicialmente os motivos para a realização dos programas foi principalmente a busca por contribuir para um envelhecimento saudável através da construção de um espaço de socialização. Foi identificado em apenas uma das falas o papel dos programas numa perspectiva educacional, destacando-se uma formação ampla, contrapondo-se àquela direcionada para o mercado de trabalho.

O papel educacional dos programas estudados não são ressaltados em todas as falas, como foi assimilado, tornando o processo educacional restrito à contribuição de aspectos como a confraternização, que é desejável, mas é esvaziado da constituição de alternativas ao modelo burguês de envelhecimento.

Os testemunhos mostram assim que as principais razões iniciais para o desenvolvimentos dos programas deram-se a partir da percepção do envelhecimento enquanto uma questão que passou a merecer a atenção da sociedade, não somente por sua dimensão demográfica, ilustrada na fala de (X.), onde o envelhecimento apresenta um aumento significativo, como demonstra Netto (2001) ao traçar um panorama do Brasil demonstrando a realidade nacional do aumento populacional do segmento envelhecido.

“(...) Nós sempre soubemos que a partir do momento que o trabalho fosse desenvolvendo haveria um interesse até por conta da realidade. O Brasil está envelhecendo. Já é fácil se ver isso. Nós sabíamos que isso ia acontecer. Todas as direções do IBGE mostravam isso. Nós considerávamos até um pioneirismo nosso trabalhar nessa área porque ninguém ainda falava nisso. Muito pouca gente, alguns projetos (...)” (X).

Mas também ilustram, de acordo com as respostas de (I) e (Z), a visão do processo de envelhecimento enquanto uma preocupação social.

Na primeira fala apresentada de (X), embora haja o entendimento de que o processo de envelhecimento vivenciado pelo coordenador entrevistado não seja um modelo que se dá da mesma forma por toda a população envelhecida, o programa baseava-se inicialmente, na busca por um envelhecimento que se desse de forma “ativa, participante, sendo ouvida pelo grupo”, buscando também assim, contribuir para a conscientização da sociedade sobre o processo de envelhecimento que se

evidenciava, e buscando desta forma, alterar o quadro de uma velhice que “infelizmente ainda se vê”.

Desta maneira, nota-se a identificação da marginalização do indivíduo envelhecido, mas que por sua vez, pode ser sobreposto por medidas de integração e socialização, num esforço de estender o envelhecimento vivenciado por uma minoria, “ativo e saudável” ao maior número de velhos.

Assim, como o entendimento de velhice visto enquanto um processo que pode ser vivenciado por todos os indivíduos da mesma forma, as razões iniciais para o desenvolvimento dos programas divergem da maneira de se entender o envelhecimento a partir da existência das diferentes formas de se vivenciá-lo, estando vinculadas aos diferentes contextos sociais (Teixeira, 2008).

A fala de (J) se destaca por estar pautada sobre a perspectiva de se realizar em um “sentido mais universalista, de conhecer a realidade, ter domínio das questões que envolvem hoje a vida social, amizade, a política, o gênero, a família, temas livres que pudessem compor a formação desse público”. A fundamentação da proposta inicial sobre a perspectiva de uma formação ampliada, onde o indivíduo envelhecido fosse capaz de vivenciar e compreender seu processo de envelhecimento juntamente com a dinâmica social na qual o mesmo se dá, oferecendo-lhe condições de compreensão, a partir dos temas livres, da dinâmica social da qual faz parte.

Esta proposta estava baseada, portanto, na direção contrária das que apresentaram centralidade no indivíduo, uma vez que visava o “processo de formação humana ao longo da vida”. Esta expressão é também encontrada nos objetivos da proposta de (Z). sendo um deles “possibilitar o acesso à Universidade a todos aqueles que desejem se atualizar; engajados num processo de educação para toda a vida”. Caberia, portanto, a reflexão do que significa este processo de aprendizagem que se dá “ao longo da vida”.

Destaca-se, para esta análise, retomando-se a frase de Paracelso citada por Mészáros (2008, p.7) “A aprendizagem é a nossa vida, desde a juventude até à velhice, de fato, quase até a morte, ninguém vive durante dez horas sem aprender”, a aprendizagem “para toda a vida”, mencionada na fala do coordenador, assim como em um dos objetivos do programa da universidade X estariam de acordo com uma aprendizagem que contribuísse para a emancipação humana da qual Mészáros (2008) refere-se ou para a adoção dos participantes de “modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital”? (p.47-48)

Tomando-se a presença de traços da Gerontologia encontrados nas falas dos coordenadores relacionando-os como campo de influência sobre as principais razões iniciais para a realização do trabalho com o público envelhecido, percebe-se, por outro lado, a tendência dos programas universitários desenvolverem-se no sentido de reprodução de um envelhecimento homogêneo, sem considerarem as diferenças entre as classes sociais, e sem alterarem as bases de reprodução do mesmo.

“Continua sendo essa percepção nossa, dos professores, essa vontade de fazer com que as pessoas tenham status, que as pessoas possam ser o que não puderam na grande maioria das vezes ser” (X).

“As motivações são as mesmas até porque a gente sente o resultado disso e inúmeras pessoas chegam até por recomendação médica porque estão deprimidas e elas se enturmam com o grupo, algumas vêm ensinar porque estão deprimidas, outras vem aprender porque estão deprimidas, e se sentem tão bem que a depressão desaparece, porque a depressão é exatamente por estarem solitários dentro de casa” (I).

A Gerontologia surge juntamente com a Geriatria para estudar o processo de envelhecimento, suas causas e suas implicações no corpo humano e, sobretudo, as formas como o mesmo pode ser retardado a partir de medidas efetivas realizadas por cada indivíduo, verificando-se a partir de então “a tentativa de reorganização dos comportamentos educativos com a finalidade de mudar a imagem da velhice. Os objetivos expressos coincidem com o rol de normas que a Geriatria e a Gerontologia apontam como fundamentais para se buscar um envelhecimento sem velhice” (Haddad, 1986, p. 68).

Embora os programas tenham um tempo considerável de execução de cinco anos de existência, suas propostas parecem permanecer incentivadas pelas mesmas razões que as do início. Afirmando os programas enquanto espaços que “(...) criam oportunidades de inserção social e permitem aos idosos explorar novas identidades, realizar projetos abandonados em outras etapas da vida e estabelecer relações mais profícuas com o mundo dos mais jovens e dos mais velhos” (Veras, 2005, p.17).

Os coordenadores (Z) e (J) revelam que as motivações atuais para a realização de seus programas, distanciam-se das iniciais:

“Não são, porque o próprio aluno, ele de um modo geral, faz as suas reivindicações e a gente fica muito ligado em outras pesquisas, em interesses, através de programações, e o fato da gente pertencer a uma sociedade específica, a gente começa a ver as necessidades, as mudanças quando elas vão se fazer melhor (...)” (Z).

“Ocorreram mudanças no sentido de que a própria reflexão e o aprendizado da gente com o grupo fez com que a gente consolidasse algumas formas de atuação e alterasse outras” (J).

A primeira expressa a consideração devida às reivindicações dos alunos, às pesquisas atuais e aos interesses que se modificam, assim como a sociedade. A segunda, por sua vez, acrescenta que as mudanças ocorrem a partir da própria reflexão e do processo de aprendizado construído ao longo do desenvolvimento do programa.

Neste sentido, o período em que os quatro programas foram desenvolvidos nas quatro universidades pesquisadas, duas identificam que as razões iniciais para a efetivação dos mesmos junto ao público envelhecido permanecem as mesmas, já as duas últimas apresentam a modificação para o desenvolvimento dos programas a partir do processo de aprendizagem construído ao longo do tempo.

Ao ser levada em consideração, a permanência das motivações para o desenvolvimento dos programas junto ao público envelhecido, esta realidade contribui para o entendimento da influência destes para o processo de envelhecimento do público participante, de acordo com os coordenadores dos mesmos.

“É isso que eu quero que os meus alunos, o objetivo é esse, que eles percebam a vida dessa forma. Como você podendo prolongar a sua participação social. De que forma? Se atualizando, você não tendo medo de computador.

(...) Meu objetivo, o querer da gente. Eu quero que as pessoas que se aproximem, que venham para esse projeto possam garantir isso para si própria, essa participação social maior” (X).

“Eu percebo como uma benção, a realidade é essa, pela beleza que a gente vê no comportamento deles, na alegria. Aqui nós só temos a dança de salão e o movimento com o fisioterapeuta, isto já é muito importante, porque dançar exercita bastante, e eles não ficam arrastando o pé, gente de 80 anos dançando impressiona, se eles não tivessem fazendo essas atividades estariam cheios de reumatismo, arrastando os pezinhos pra poder caminhar, e lá nós temos 80 anos dançando, agora, na dança de salão. Eles dançam bolero, eles dançam tango, eles dançam samba, eles dançam forró, eles têm aula de lamba aeróbica, eles dançam lamba aeróbica, eles tem aula de percussão, eles tocam pandeiros, chocalhos, reco-reco e frigideira, aprendem os movimentos, por que qual o objetivo da percussão? Eles vão criar uma escola de samba? Não, é o desenvolvimento motor, é permanecer com as mãozinhas e braços ágeis pra isso, e eles adoram fazer isso; e na festa de encerramento, eles tocam, eles apresentam, eles dançam, eles dançam lamba aeróbica, nós temos dança cigana, tivemos dança do ventre até o ano passado, mas a professora saiu, ela teve que sair porque arranjou um emprego numa academia e aí perdeu sua chance de ficar conosco por causa de horário (...).

“O público que chega aqui, ele já tem uma estrutura de vida aonde a preocupação com o envelhecimento já vem se manifestando em outras atividades, sobretudo do ponto de vista da atenção a saúde, a questão das atividades físicas, mas eles não têm esse espaço da sociabilidade, da discussão, do aprofundamento e do enriquecimento de uma dimensão intelectual e eu acho que esse é o principal impacto” (J)

“Eles tem a necessidade de apoio, então, a gente vê mudanças comportamentais” (Z).

Para a análise dessas influências identificadas, destaca-se o que Salgado (1982, p. 61) traz a partir de uma definição de lazer de Joffre Dumazedier que considera que “o verdadeiro lazer é aquele que produzido segundo interesses do indivíduo, resultado de repouso, diversão, crescimento do relacionamento social, é realizado no seu tempo livre, descomprometido de outros compromissos.”

Afinal qual “tempo livre” seria este do qual o autor se reporta, levando-se em consideração a evidência na vida social do trabalhador a partir de sua aposentadoria? Seria o tempo do não-trabalho, na verdade de uma nova imposição, a da atividade?

Outro ponto de vista sobre as atividades que podem ser desenvolvidas pelo segmento envelhecido em seu tempo livre é a depreendida de Teixeira (2008) ao escrever que:

A retórica da valorização social dos idosos, da ocupação do seu tempo livre com relações e atividades saudáveis mascara as tendências de controle social sobre o tempo de vida do trabalhador, mesmo quando na pretensa inatividade; e o planejamento externo de ações, comportamentos, sentimentos dos idosos, dirigindo suas formas de associativismo, de reivindicações etc; bem como auto-responsabilizam esses idosos pelo envelhecimento saudável, produtivo e ativo (p.222).

A fala do coordenador do programa (J) mostra a preocupação em se construir um espaço que leve em consideração a construção e o aprofundamento de uma dimensão intelectual, levando as discussões para um âmbito além do relacionado meramente às questões físicas.

Esta percepção sinaliza uma dimensão de construção sócio intelectual do mesmo enquanto um espaço de não somente, alteração comportamental em detrimento da vivência de uma velhice “feliz” e “ativa”.

Teixeira (2008) reafirma, com relação ao processo de envelhecimento não poder ser este vivenciado de uma forma homogênea, sobretudo, no que diz respeito ao aproveitamento do tempo livre do indivíduo velho na sociedade capitalista. O tempo livre não pode, portanto, simplesmente ser ocupado com atividades de interesses individuais realizadas de forma descomprometida com outros compromissos, uma vez que tais atividades individuais consideradas saudáveis, que

caracterizam um verdadeiro lazer podem mascar as tendências de controle social sobre o tempo de vida do trabalhador.

As três falas dos coordenadores entrevistados (J), (Z) e (I) favorecem uma visão de como a contribuição dos programas voltados para a “terceira idade” tem se firmado na direção da nova concepção de velhice saudável, cujo enfrentamento deve se dar sob um ponto de vista onde o próprio indivíduo é o responsável por seu processo de envelhecimento. Diante disso fica a questão: estar-se-ia reafirmando mais uma vez o processo de “reprivatização”, identificando-o enquanto uma responsabilidade do indivíduo, chegando-se a culpabilização “daqueles que venham a apresentar deteriorização física, sendo a dependência e a decrepitude resultados de uma conduta desviante”? (Alves Junior, 2004, p.7).

Veja-se o depoimento:

“Uma velhice muito, muito mais feliz, a doença no nosso corpo envelhecendo é inevitável, mas ela é tratável, ela é minimizada através inclusive da atitude mental, hoje a ciência comprova que a atitude mental influencia muito na cura do corpo, a gente vai ter que morrer de alguma coisa, então o corpo vai envelhecendo, vai? Mas a gente vai lutando contra a imobilidade e muitas vezes morrem; não sofro, eu não sofro, não fico em cima da cama a não ser quando surge um câncer, uma doença mais grave, mas até o próprio câncer, a atitude mental influencia muito, pra que ele não surja e para que surgindo, a gente possa tratá-lo de maneira mais eficaz, com essa atitude mental” (I).

Outro aspecto que o estudo buscou compreender foi como a extensão universitária procura responder às necessidades sociais e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico (Fávero, 2006) diante do contexto neoliberal vivenciado pela mesma, principalmente a partir da década de 1990.

A expansão do ensino diante deste contexto histórico de reformulação do ensino superior abre as portas para o setor privado que atendia as necessidades do país diante da expansão monopolista da qual participava, atendendo suas exigências. Vale retomar esta discussão de Enguita (1993) que analisa o ensino no contexto das relações de produção capitalista dividindo-o em três momentos, o primeiro como qualificação da mão-de-obra, como produção da mercadoria força de trabalho, assumido pelo capital coletivo, na figura do Estado, em virtude do alto custo desse investimento e da impossibilidade de os clientes adiantarem proventos para o seu financiamento.

O segundo momento diz respeito ao setor de ensino que passa a ser explorado pelo capital de serviço. As empresas educacionais exploram o setor no contexto do movimento de saturação/expansão provocado pela própria racionalidade do capital. “O processo acadêmico-científico, no caso da educação superior, torna-se mercadoria e tende a reificar-se, como qualquer outra mercadoria, apesar de sua especificidade, o que, sem dúvida, tende a alterar a identidade desse tipo de instituição e suas formas de existência como resultado imediato” (Ibidem, p.264-71).

E o terceiro momento denominado pela autora de industrialização do setor privado de ensino, observa uma tendência dupla de reorganização, onde “por um lado o grande capital procura aumentar a sua composição orgânica (a relação entre o capital fixo sobre o capital variável) e, com isso introduz mercadorias necessárias à educação reorganizada e por outro, ao reorganizá-la busca fazê-la a partir de sua racionalidade (Apud Silva Júnior e Sguissardi, 2001, p. 103).

Lessa (1999) sobre o mesmo assunto ressalta que a prestação de serviços à economia e à sociedade é um dos caminhos pelos quais a universidade estende sua presença para fora da instituição, operando, desta forma como um sistema de apoio aos serviços da sociedade e às empresas. A instituição apresenta-se, assimila e transporta para o ensino, a pesquisa e a extensão as características do contexto em que está inserida, entretanto Freire (2005) afirma que as universidades privadas têm a extensão universitária marcada, principalmente pelo discurso dito “moderno”, onde se vem constituindo uma espécie de “novo consenso”, pregando-se a “autosustentabilidade” e o “empreendedorismo”, como um modo de afirmar que depender do Estado é “negativo”.

Se a partir deste conjunto de transformações a extensão universitária sofre no seu desenvolvimento de acordo com os ideais de um “pequeno negócio” que exige preparação nas falas dos coordenadores, observa-se a necessidade de uma formação especializada e diversificada, sendo notada neste sentido, a presença da formação em administração.

“Eu sou assistente social pela universidade A. e fiz administração de empresas pela universidade B.” (X).

“Pedagogia, especialização em administração universitária (I).

“Eu sou Assistente Social e Mestre e Doutor em educação” (J).

“(…) e quanto a minha formação, eu terminei a faculdade de Serviço Social numa época em que a gente apresentava defesa de tese eu tenho formação em administração de empresas, comunicação social voltada para a área de comunicação propriamente, tem várias divisões na comunicação. Fiz especialização em recursos humanos, pós-graduação sobre programas brasileiros, pós-graduação na Europa na área de política social (…)” (Z).

Na formação de pós-graduação profissional dos coordenadores destaca-se a formação administrativa que certamente representa algo valioso na organização dos programas.

Nota-se, pelo conjunto de propostas dos programas que os coordenadores que tem a formação na área de Administração apresentam atividades relacionadas a um modelo gerencial de desenvolvimento. Chama atenção a formação oferecida ao público participante dos programas:

“Tem uma base que a gente considera primordial. A nutrição, a parte física, eles terem consciência da necessidade de atividade física como a caminhada, tudo isso, nós temos outra também, a questão jurídica é básica fundamental pra eles saberem os direitos deles. As dinâmicas de grupo sempre, pra ele se situar no grupo e ele saber quem ele é na verdade, enfim. Então isso aí a gente considerou o princípio básico.

(…) Chama Holística. Eles adoram. É por uma psicóloga, Y, e ela faz um trabalho muito interessante de você no universo. Você se vê como fazendo parte de tudo, do conhecimento, das ações, da religião, de tudo” (X).

“(…) veja bem, tem um leque de atividades, então, aqui, agora, no momento, a gente está trabalhando com oficina de canto, oficina de teatro, yoga, oficina de dança, oficina de percussão” (Z).

Ainda que em algumas exposições mostrem a abordagem da questão jurídica onde se busca esclarecer os participantes quanto aos seus direitos e os meios de acesso aos mesmos, as atividades oferecidas estão em de acordo com o que destaca Teixeira (2008). Isto é, podem dar-se sobre o direcionamento de responsabilizar o idoso quanto à maneira de envelhecer, e, portanto pela sua qualidade de vida, alinhando a atuação da universidade junto a este segmento, a um conjunto de ações com um caráter educacional que a autora mencionada chama de “otimismo pedagógico”.

É enfatizada uma política de profilaxia dos efeitos não desejados do envelhecimento (Lima, 1999 p. 175 apud Teixeira, 2005 p. 259), podendo se supor assim estar contribuindo desta forma para reafirmar e legitimar a negligência do Estado em relação aos idosos responsabilizando-os por sua própria condição.



Mesmo assim, pode-se ouvir uma concepção diferenciada que descreve as atividades enquanto fundamentadas não somente em uma perspectiva individual, mas, sobretudo, baseado numa construção coletiva:

É ela:

“(...) Na de cultura é a mesma estrutura. É a discussão de temas, oficinas que envolvam, sobretudo, o resgate da trajetória de vida deles relacionada aquele tema, a discussão, a perspectiva de trabalhar o dissenso, as diferenças, a diversidade e depois a construção coletiva que se aponta no seminário de socialização dos produtos de cada semestre (...) (...) A gente continua fazendo o planejamento semestral e esse planejamento mantém a mesma filosofia de trabalho, a metodologia envolvendo os participantes na discussão, tem sempre uma atividade de recepção, sempre mantendo a preocupação de acompanhar e saber porque as pessoas deixam de vir em determinado momento, entrar em contato para sempre estar sabendo o que acontece com aqueles que ou evadem ou freqüentam irregularmente, a gente tem esse cuidado de nos mantermos informados. Então, alguns se mantêm próximos ao Programa mesmo quando não é participante, o que é uma coisa interessante também, às vezes eles vem em atividades mais pontuais” (J).

Aprofundando mais a análise dos fundamentos dos programas desenvolvidos pelas universidades investigadas descreve-se como suas atividades são pensadas/fundamentadas segundo seus coordenadores.

“Elas são formuladas primeiro pelo que eu percebo, pelo que eu sinto, pela disponibilidade dos professores também porque a gente tem que procurar trabalhar junto com o que a gente tem.

(...) O papel também dessas Universidades Abertas da Terceira Idade tem tudo a ver com as nossas gerações, tem tudo a mostrar para os universitários o que eles ainda vão fazer, o que pode ainda ser feito, que não acaba ali, que olha só. Veja sua mãe, sua tia, sua avó ainda buscando o conhecer, que o conhecimento não se esgota. Para as crianças pequenas é muito bom” (X).

“Essas atividades não são pensadas, elas são aceitas, vem alguém que sabe fazer crochê e está disposto a ensinar, vai fazer; tem alguém que sabe fazer bordado em fita? Vai ensinar bordado em fita; tem alguém que sabe fazer macramê? Vai ensinar macramê; tem alguém que sabe fazer a pintura? Vai fazer a pintura; tem alguém que sabe dar aula de teatro, que é atriz ou diretora? Vai dar aula de teatro.

(...) São demandas espontâneas... E eu costumo dizer pra aquela gente, o que vocês souberem fazer, o que vocês souberem ensinar, o idoso aceita, é uma coisa super interessante” (I).

“Na realidade, a gente procura sempre estar atualizado, vendo as necessidades, até mesmo na área médico social” (Z).

“Elas fazem parte do planejamento semestral do Programa.

(...) É sempre uma análise do que está ocorrendo na conjuntura, se está em período eleitoral, se tem alguma questão de maior visibilidade na mídia, ou na própria localidade, então a gente sempre tenta estar sintonizado com as questões mais

contemporâneas, mais presentes e também ouvindo eles, o que eles têm de interesse para não ficar repetindo essas temáticas. Algumas até já foram retomadas, aprofundadas, mas há sempre uma preocupação de ter o caráter de lidar com um tema novo, se não totalmente novo, com um enfoque diferenciado naquele semestre” (J).

Desta forma o processo educacional é desenvolvido pelos programas segundo patamares diversos, somente em um deles coube a reflexão sobre a efetivação das atividades a partir das “questões atuais”, analisada sob a luz do movimento de “reprivatização” da velhice (Debert, 1999).

Considerando que os programas pesquisados nasceram a partir da década de 1990, o surgimento deles se dá a partir de um contexto neoliberal que se instala no Brasil, principalmente a partir desta década. É nesse período que se desencadeia um movimento de contra-reforma do Estado, onde as políticas de atendimento voltadas às demandas do segmento idoso acompanhadas pela dinâmica vivenciada pelo Estado são impulsionadas cada vez mais a deixarem de ser sua responsabilidade para serem assumidas por novos atores sociais.

O trinômio do ideário neoliberal de privatização, focalização e descentralização – apresentando um movimento de repasse de responsabilidades para instituições privadas e novas modalidades jurídico-institucionais correlatas – promove uma redução do Estado, comprometendo fortemente os setores de utilidade pública, incluindo a saúde, educação e previdência, desprezando todas as conquistas sociais obtidas até então (Bhering, 2003, p. 248).

O Estado então se posiciona sob a lógica neoliberal e foge à responsabilidade frente à questão do envelhecimento, colocando-se a partir deste contexto, sempre em último plano e dando maior relevância e responsabilidade à participação das famílias e da sociedade civil (Goldman, 2006).

Desta forma, reafirma-se o que foi destacado anteriormente por Haddad (1986) quando aponta sobre as propostas dos programas das universidades conforme as receitas gerontológicas são fundamentadas numa matriz teórica conservadora, que também tem se constituído enquanto uma tentativa de converter a velhice em mercadoria intercambiável, com exceções raras.

Sobre isso a análise de Peixoto (1997) corrobora para a compreensão de que a “evolução” nos modelos geracionais de Universidades para a Terceira Idade se deu somente no que diz respeito à inovação do oferecimento de atividades, permanecendo, no entanto, com o objetivo de transformar o processo de

envelhecimento em mercadoria, não contribuindo assim, efetivamente para um envelhecimento capaz de compreender suas condições reprodutivas sociais.

Veja-se um elenco de enunciação de saberes anunciados como atividades a serem desenvolvidas pela universidade (X): Antropologia, Artes/ Patrimônio do Rio de Janeiro, Biologia na Atualidade, Coral Musicalidade, Comunicação e Culturas, Direito- Noções Básicas, Educação Física/ Alongamento/ Expressão Corporal, Etiqueta e Cerimônias, Exercícios de Memória, Geografia Contemporânea/ Ecologia e Meio Ambiente, Grupos de Convivência, História e Sociedade, Medicina/ Enfermagem/ Fisioterapia, Microinformática/ Internet/ Redes Sociais, Nutrição e Dietas, Gastronomia, Odontologia- Medidas Preventivas, Sexualidade Humana, Vivência Holística e Você e a Psicologia. visando atender interesses manifestados em momentos históricos diferentes.

Observe-se as falas de três outros coordenadores:

“O Programa é atividade de assessoria, atividade de estágio, atividade investigativa e produção de conhecimento, o que tem que ser alterado são as condições dessa produção.

(...) E tem a questão, que se manteve, da oficina de informática, junto com a oficina cultural, cada uma em um dia, às vezes com públicos diferentes, procurando uma estar integrada à outra, não é uma formação específica para informática, mas é uma atividade que trabalha com a perspectiva da investigação, da comunicação, de utilizar a informática como uma ferramenta não só individual, mas coletiva, até porque muitos chegam aqui sem ter a noção de como usar o computador e há um processo de interação tanto com os estagiários quanto entre os próprios idosos na produção desse material.

Na de cultura é a mesma estrutura. É a discussão de temas, oficinas que envolvam, sobretudo, o resgate da trajetória de vida deles relacionada àquele tema, a discussão, a perspectiva de trabalhar o dissenso, as diferenças, a diversidade e depois a construção coletiva que se aponta no seminário de socialização dos produtos de cada semestre” (J).

“Tem um leque de atividades, então, aqui, agora, no momento, a gente está trabalhando com oficina de canto, oficina de teatro, yoga, oficina de dança, oficina de percussão” (Z).

Alfabetização, Informática, Língua Portuguesa, Estética, Dança de Salão I, Dança de Salão II, Bordados em Fita, Crochê/ Macramê, Alongamento, Teatro, Pintura em Tela e Espanhol (I).

Embora nem todos descrevam minuciosamente os procedimentos adotados para o desenvolvimento de suas propostas é inegável que uma delas explicitou uma construção coletiva “trabalhando os dissensos, as diferenças e a diversidade” baseada em uma educação cujo papel soberano está consonante com o papel desta de “elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições

objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (Mészáros, 2008, p. 65, grifo do autor).

Prosseguindo com os testemunhos:

“Voltado mais para esse cunho do indivíduo com as relações sociais e tudo mais. Eles tinham outras aulas. Noções de Direito, noções de Enfermagem, Nutrição, Medicina, cada um dava o seu approach” (X).

Outra forma de ilustrar a perspectiva de “prevenção” da velhice, pode-se ter:

“Nós cobrávamos, eu acho, que R\$ 60,00 de mensalidade na época. Tem que ter 50 anos ou mais. E por que 50 anos? Porque a gente também trabalha com prevenção. Então, tem muita gente que está com 40/45, vê isso e enchia a paciência porque quer fazer o curso. Por exemplo, desde essa época a gente já tinha certa noção, mas começou a abrir um pouquinho e aí começou: “Posso levar minha neta?”, “Posso levar minha filha?”, porque a gente tinha uma disciplina chamada mural cultural em que um dia no mês, sempre é a última quinta-feira, faz-se uma visita a um asilo. Por exemplo, no Cristo Redentor nós fomos várias vezes, apresentar o coral, apresentar dança. Eu faço palestras, então no mural cultural são todas atividades extra-classe, então passa o dia inteiro em uma fazenda, em um sítio” (Z).

“E a partir dessa 1ª turma nós já começamos a não limitar porque foi tão gratificante a experiência. Porque é importante você misturar as pessoas. Porque uma pessoa com 60 anos ainda não está um idoso de 80, um de 40, ainda está numa projeção. Ainda tem muita vida e ainda tem diálogo com as duas gerações e acho que é importante isso. Aí você não reforça uma situação de idoso, de velho, de excluído. Pelo contrário você mistura, é melhor. A convivência fica mais fácil” (X).

“Não, de 50 anos em diante, por que... Quer dizer, não tem limite máximo o limite mínimo era 50 anos e continua sendo. Porque 50 anos que ainda não é a idade do idoso! Exatamente porque essa mescla estimula bastante àquele que já tem mais idade, eles levam mais energia, mais coragem e já estão se preparando para quando chegar nessa idade não se sentirem rejeitados, inúteis como muita gente ainda se sente porque não descobre esses núcleos onde eles são os astros preferidos” (I).

“Majoritariamente mulheres, embora tenha homens, acima de 65 anos, embora também tenha pessoas com menos idade.

Tem uma faixa já bem avançada acima de 75, muito minoritária e uma faixa em torno dos 55 a 60” (J).

As falas ilustram a realidade intergeracional madura encontrada em todos os programas, a questão da integração entre diferentes idades que interagem na procura da vivência do processo de envelhecimento ora através da perspectiva de prevenção, ora procurando medidas para vivenciá-lo da melhor forma.

A não obrigatoriedade de participação encontrada em duas das falas, atrelada ao esforço do desenvolvimento dos programas para que o indivíduo envelhecido participante sinta-se à vontade, ilustram outro aspecto dos programas investigados que é o aproveitamento do “tempo livre” espontâneo. Existem diferentes concepções acerca das formas como este pode ser preenchido, sendo uma delas a visão que destaca neste momento em que o indivíduo envelhecido conta com um período de desobrigações em diversas áreas, e por isso, está inserido numa condição particular de poder aproveitar este momento da maneira que melhor lhe aprouver.

Dispondo, teórica e praticamente, de maior liberdade de tempo e de escolhas, numa proporção maior do que em qualquer outro momento de sua existência, os indivíduos podem ter acesso a coisas e atividades que preencham suas horas livres de forma atraente e gratificante, sem o peso de obrigações rígidas, horários apertados, tarefas desagradáveis, imposições insuportáveis, chefias ou supervisões sufocantes, dependência de transporte em horários de pico, solicitações impositivas no trabalho e no lar (...) (Netto, 2001, p.49).

Observe-se esse ponto de vista:

“Nós reunimos um grupo de idosos, as pessoas, os funcionários, os professores que se interessaram, fizeram divulgação, inclusive nós começamos com professores do E. que falaram em sala de aula “tragam o vovô, a vovó” etc... Então o grupinho foi se reunindo assim. As disciplinas comuns foram apenas dança de salão – F., que é a mesma voluntária de lá, que veio dar aula aqui e informática que é sempre com estagiários dos cursos de Ciência da Computação, então são estagiários, a dança de salão e o restante foram voluntárias daqui mesmo, da periferia:

- Vovó que sabe ensinar isso, vovó que sabe ensinar aquilo, vovó que quer aprender isso... O mesmo formato, voluntários que se inscrevem e escolhem seus dias e horários, funcionários divulgaram juntos aos idosos que se interessaram por estarem aqui conosco o que tinha para oferecer, o dia e o horário e fomos em frente com isso.

(...) tivemos aqui crochê, voluntárias todas de perto que foram surgindo. Nós temos também fisioterapia, muitas vezes elas vem fazer, uma prática, ter uma aula de massoterapia, de alongamento, e se perguntam “O que você sabe fazer?” – “Eu sei fazer crochê, quando eu era mais jovem eu fazia pintura.” Então você não gostaria de ser voluntária?” Você estuda isso, e ensina aquilo que você sabe. É assim sempre que nós compomos o quadro, é usando essa estratégia sempre, porque está dando certo então é assim que a gente vai continuar.

(...) Eram cursos livres e cursos sem sistematização com uma carga horária completamente livre para deixar o idoso bem à vontade, “O que eu quero e se eu quero fazer isso”. Quando fala em prova depois de tanto tempo fora dos bancos escolares assusta e tudo o que eu não queria e não quero é assustar o nosso idoso, eu quero que ele se sinta bem à vontade como se estivesse em casa e é como eles se sentem nos nossos cursos

Depende do voluntário, ele que estabelece o que ele quer ensinar, de que maneira ele vai ensinar, a avaliação é feita sempre naqueles critérios de avaliação, é conversa é o

produto, eles tem muito artesanato muito bordado muita coisa pra fazer e o próprio produto do que ele aprendeu já é a avaliação que demonstra que está sendo ou não válido aquilo que está sendo ensinado, e tem sido válido sempre” (I).

A efetivação desse tipo de proposta pode observar o discurso da tendência de desresponsabilização do Estado por políticas universalistas e direitos sociais com o intuito de redução de gastos sociais pautada nos princípios de restrição da ação estatal aos mais pobres, porém

(...) a mesma ideologia do lazer como forma de convivência, participação e ocupação do tempo livre dos idosos, da difusão de atitudes ativas, participativas e solidárias, posto que é preciso reduzir a demanda do Estado, incentivar práticas de cuidados que dependem dos indivíduos e contar com as ações voluntárias (Teixeira, 2008, p. 246).

Pode-se considerar que participar das atividades da comunidade local através de uma reinserção social sem crítica significa efetivar um novo papel na construção de uma velhice ao qual não é mais recomendado descanso, recolhimento e inatividade, mas, sobretudo, a forma de um trabalho voluntário, sendo, portanto, ativa cumprindo o seu papel de retirada cada vez mais, a responsabilidade do Estado pela questão do envelhecimento e suas demandas.

Outras falas também ilustram a ocupação do tempo disponível de acordo com os interesses dos participantes:

“Tinha uma atividade livre, não havia a obrigatoriedade da participação. Então poderia ter um fluxo de entrada e saída, como se manteve depois no Tempo de Aprender, aqui na F. e essa atividade era em cima de alguma temática que era combinada com os idosos, envolvia um processo de resgatar essa temática na trajetória de vida deles, tratar isso do ponto de vista de uma atividade investigativa, ter uma dimensão lúdica e de construção de algum material pedagógico e visando depois a socialização no seminário. Essa estrutura embrionária lá do SESC a gente trouxe para o Tempo de aprender, aqui na Z. Então, o formato se manteve” (J).

“(...) nós montamos isso, com dois semestres de curso e dentro desse formato propriamente a gente tinha a oficina de canto, noções de Geriatria e Gerontologia, através de palestras, questões de saúde também, tínhamos Direito I, Direito II e Direito III, Sociologia I, Sociologia II e Sociologia III e daí por diante, Psicologia, aí eu fui observando que o alunado não tem mais o interesse de chegar e anotar e quando faltar ficar feito louco, como eu e você ficávamos: “O que é que deu na aula passada?” “Deixa eu copiar.” E eu fui notando que eles não estavam mais nessa e aí fui cortando, comecei a dar, ao invés de Direito I, direito voltado para noções de cidadania, direito voltado para divórcio, então, quando alguém faltava “não perdia o fio da meada” e até hoje, digamos, com a oficina da memória a gente dá o conteúdo e quem faltar não tem importância, porque na aula seguinte pega outro aspecto.

Aí esse formato inicial, ele era assim, contando com essas atividades extraclasses e o que caracteriza desde aquela época até agora é um encerramento acadêmico e o

encerramento social. Então, por exemplo, nós vamos ter o encerramento aqui no dia 13 e vamos ter um encerramento no dia 11 e passar o dia inteiro na X e aí, vai ter amigo oculto e essas coisas todas” (Z).

Não obstante, ter o discurso mostrado um aproveitamento do tempo livre repleto de possibilidades por todos os indivíduos não se observa nenhum conteúdo de atividade que contempla a questão de classe no contexto das diferentes formas de se envelhecer.

É bom recordar que o formato inicial dos programas investigados nasce na década de 1990 ilustra, sobretudo, a gestão da velhice enquanto um processo individual.

A partir de então, esta nova forma de se gerir a velhice, contando com o momento onde o indivíduo envelhecido possui então ao aposentar-se, um “tempo livre” que este tempo passa a ser também apropriado pelo sistema capitalista, uma vez que “apesar do sistema produtivo do capital criar de fato ‘tempo supérfluo’, no conjunto da sociedade, em uma escala crescente, não pode reconhecer a existência *de jure* de tal tempo excedente com tempo disponível potencialmente criativo” (Mészáros, 2002, p. 620).

É importante mencionar a experiência de um programa que demandou recursos que ultrapassassem as condições de quem sobrevive apenas com um salário. Pessoas que embora não sejam da classe burguesa participam de forma peculiar.

“(...) já tive a oportunidade de fechar um grupo e levei para a ilha de Páscoa, levei outro grupo para o Chile, levei para o México e nunca tive problema nenhum. É claro que tirava o seguro de saúde, mas nunca tive problema, ao contrário, lá nos Alpes, no Chile, a geada caindo e eu pegando o gelo e jogando... a maior “guerra”. Fizemos um passeio de 8 dias em um navio, no Chile também.

(...) Uma atividade extracurricular, mas como parte da programação de lazer. Era opcional. E eu tinha amigos no Chile, que facilitaram para mim. Teve gente que participou e só pagou quando voltou, em duas ou três mensalidades. Quando o dólar subiu muito, a gente estava com a programação toda para a Europa toda, mas subiu muito e aí eu parei. Mas eu levei o ônibus inteiro, os 45 lugares. A viagem foi uma loucura. Sem problema. “Fulana não vai muito com a cara da beltrana.” Botar dois ou três em um quarto sai mais barato” (Z).

Este programa está inserido em concepções sociais de reestruturação do modelo de velhice distante do retrato da velhice do trabalhador que por sua vez, se encontra longe desta propaganda “idade do lazer” ou “terceira idade”, uma vez que poucos se enquadram nas condições desse público participante.

Existe também o entendimento de que a universidade

“(...) Dentro do papel social que toda universidade deve desenvolver, a gente procura atender aquele segmento social que necessita de mais atenção o idoso, no caso, conforme vai envelhecendo e sem a estrutura necessária que existe na Europa ou nos Estados Unidos pra atender a uma qualidade de vida que o idoso precisa e merece (...)” (I).

O formato inicial desses programas ilustra também a visão que surge no século XX, onde, embora seja um período em que a velhice passa a contar com um interesse social pelas coisas relativas a seu processo, foi também um momento onde surgiu uma grande diversidade de manuais que visavam combater o mau envelhecimento, onde alguns defendiam os preceitos higienistas que protegiam uma moral que resultaria no bom envelhecimento, segundo Alves Júnior (2004).

Assim como estes manuais, a área da Gerontologia destaca-se pela direção de suas pesquisas centradas numa problemática que afeta diretamente o aposentado pensionista numa dimensão sociocultural, ou seja, em seu sentimento de desvalorização, por se encontrar fora do mundo do trabalho. Por isso, sentindo-se excluído, e assim, considerando-se inativo e inútil, caracterizando este tempo da aposentadoria enquanto um momento de perda de papéis sociais, de mudanças de hábitos e do emprego do tempo, solidão, isolamento social, estereótipos negativos, que poderiam então ser resolvidos através de medidas uniformes.

Portanto, cabe o resgate da pergunta feita por Alves Junior (2004) ao discorrer sobre a velhice no século XX e as formas como tem sido encarada:

O que estaria por trás dessa pretensa redenção social para com aqueles que envelhecem? Será que a sociedade contemporânea está passando a ter mais preocupação, respeito e solidariedade, ou, ao contrário, estaria cada vez mais individualista, tentando encontrar meios de se afastar e negar um modelo de velhice que associa a pessoa à idéia de inutilidade e de peso para a sociedade? (p.16)

A fala a seguir é uma das formas de ilustrar a resposta da pergunta feita pelo autor:

“(...) nós resolvemos então fazer isso, até em consequência da minha própria faixa etária. Eu sou uma idosa privilegiada, porque eu tenho trabalho ainda, porque ainda sou aceita, porque ainda não tenho problema de saúde, porque não tenho as mesmas carências que muitos da minha idade ou até muito mais novos têm, então isso é uma coisa que comove a gente, como na ocasião eu trabalhava como extensão, com a comunidade e o segmento da comunidade que nós vimos mais necessário, sentimos mais necessidade no momento era em relação ao idoso, nós abrigamos isso, é aquela transferência: “Meu Deus eu sou privilegiada, eu tenho uma vida excelente”, mas tem muita gente que não tem, não tem mesmo. Outra coisa também é a discriminação que o



idoso sempre sofreu e apesar de todo apoio que agora a mídia tem dado ao idoso que merece isso tudo e tal, mas quando começou esse movimento, o idoso já era muito discriminado. Uma coisa que eu via, tinha condições de observar nas compras no mercado, numa fila de banco. Os caixas de banco são todos jovens, não entendem a necessidade do idoso, então dá uma informação falando baixinho e rápido, o idoso não escuta bem: “- O quê? - O quê?” Com a mesma ligeireza, no mesmo tom de voz, e se tem que repetir uma terceira vez já não é no mesmo tom de voz, é naquele tom zangado: “- Poxa, já falei um monte de vezes!” Aquela expressão assim de rejeição” (I).

Desta forma por detrás da “pretensa redenção social” para com aqueles que envelhecem estaria o discurso de se exprimir uma nova visão de velhice, baseada num discurso homogêneo de tratamento e combate de seus malefícios através de medidas individuais de medidas individuais de prevenção.

Neste sentido, ao se observar os formatos dos programas investigados, a pretensão encontrada nos mesmos foi e é a de desenvolvimento de programas que se constituam enquanto um espaço que oportuniza atividades físicas, acesso ao conhecimento na área jurídica, danças, prática da yoga, atividades de música, dentre outras, por outro lado, esta perspectiva mostra que a efetivação dos mesmos se dá sem alteração das bases das condições de reprodução social, sem reconhecimento das expressões de desigualdade social e por isso sem se fundamentar na existência das “diferentes velhices” existentes.

Retomando aos achados quanto à realidade encontrada do oferecimento de viagens ou do pagamento da atividade, identificada em dois dos respectivos programas investigados, assim como o oferecimento de atividades através do “trabalho voluntário” encontrado em outra, mostrou que o público é diferenciado e talvez minoritário aos quais os programas para a “terceira idade” estão voltados. Talvez seja um público que se apresenta enquanto um segmento para o qual “a estratégia de privatização tem melhor efeito, pois individualiza e demanda condição para seu oferecimento no âmbito privado (Teixeira, 2008, p. 246).

Destarte o discurso defensor de uma “terceira idade” ativa trata-se “das demandas de um setor particular de idosos, que são generalizadas para todos, para quem esse tempo da vida pode ser dedicado ao lazer” (Teixeira, 2006, p. 184), está direcionado não a todo o público envelhecido, mas a uma parcela dele que também precisa de atenção, mas certamente não é representativo do segmento.

Outro aspecto que deve ser observado diz respeito à questão de eixos pedagógicos e metodológicos dos programas desenvolvidos:

Nota-se as respostas:

“Não tem um eixo” (X).

“São todos livres, não temos um eixo norteador, nós temos aula de inglês, aula de espanhol, aula de língua portuguesa, alfabetização, mas cada voluntário é professor, pra dar essas aulas tem que ser professor, aposentados ou não, há professores que ainda estão. A professora de espanhol ainda está em atividade, mas eles que fazem o seu projeto, a de espanhol ela dá muita aula através da música, então ela leva boleros e a música do tempo deles, da juventude deles, e através das letras de bolero ela ensina, a de inglês também, a de inglês é mais jovem, ela era mais ligada à Gramática e tudo, mas aquela Gramática bem modestiazinha, aquilo que eles necessitam para falar, para se comunicar, mas cada um tem o seu próprio método” (I).

“A gente procura se fixar sempre no padrão revolucionário (...)” (Z).

As respostas mostram inicialmente como a fundamentação dos programas neste aspecto encontra-se comprometida sob o ponto de vista de sua elaboração, seja pela não compreensão da pergunta feita ou ainda pelo fato de sua importância ser irrelevante para o trabalho desenvolvido, mostrando a tendência de como a extensão universitária tem se efetivado junto ao segmento envelhecido.

A ausência de um eixo norteador revela, portanto, que os programas desenvolvidos nessas circunstâncias tem se constituído enquanto espaços sem articulação com o ensino e a pesquisa, possuindo uma dinâmica desarticulada com os pilares desejados numa universidade.

Podendo desta forma ser considerados espaços que a universidade oferece para o desenvolvimento de atividade para o segmento envelhecido, mas que não possuem a real intenção de alterar as bases de reprodução social do processo de envelhecimento, através da construção de um processo educacional que contribua para a “emancipação” desses sujeitos participantes.

Em contrapartida, chama atenção a fala de outro programa que colocou ter eixos pedagógicos e metodológicos definidos considerando-se “a dimensão também pedagógica da construção democrática desse espaço, então, aquilo que também não está atendendo aos interesses deles”.

“Entender a formação humana como uma formação que se dá durante a vida sob diferentes perspectivas e interesses, a gente valoriza isso. Então, se vem alguém aqui que quer ter o domínio da informática a gente respeita, se vem alguém aqui que quer um espaço de discussão política a gente respeita, se vem alguém aqui porque tem o interesse de conviver com pessoas de outras localidades, de outras faixas etárias, a gente respeita, mas a gente pensa que esses encontros de diferentes interesses pode gerar algo que se construa coletivamente, então, essa dimensão da construção coletiva é um marco importante. A outra é porque está em um espaço universitário, então, de alguma forma a gente lida com o processo de aprendizado aqui com algumas características do que é a Universidade então, a preocupação com a pesquisa, deixar claro que a gente contribui da alguma forma com a formação dos nossos estagiários já

que é um espaço de formação profissional, a idéia da socialização que eles encamparam desde o primeiro momento que é feita no auditório, em um seminário com alguns elementos tradicionais outros mais livres, então, essa estrutura foi se consolidando como parte da construção metodológica do trabalho e isso eles assumiram, isso é do Projeto, não é mais proposta de um professor, não é proposta de um assistente social, é a marca da atuação do Projeto” (J).

Nesta fala estão presentes aspectos como a “formação humana” e a preocupação com a pesquisa, constituindo-se enquanto eixos sobre os quais o programa é desenvolvido. A compreensão dos pontos ressaltados revela que a existência dos eixos é necessária para que o programa desenvolva-se enquanto um espaço contrário ao processo de “internalização” dos indivíduos participantes “(...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas” mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno” (Mészáros, 2008, p.44).

Contrário também ao papel de se “conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital” (Ibidem, p. 44), no caso aqui, de fortalecimento do modelo de velhice saudável, ativa e engajada vivenciada da mesma forma por todos os indivíduos, o que expõe a retirada do Estado a sua responsabilidade com as demandas advindas do processo de envelhecimento social.

A fala que apresenta uma fundamentação diferenciada das demais é a que estabelece a exposição clara dos eixos pedagógicos e metodológicos que fundamentam o seu programa:

“E aí entra a dimensão também pedagógica da construção democrática desse espaço, então, aquilo que também não está atendendo aos interesses deles, eles tem espaço para colocar, eles reivindicam, por exemplo, sejam questões ligadas à infra-estrutura, ao ônibus, ao laboratório de informática, temas que não estão adequados, mudança muito repentina de estagiários, a falta de participação, interesse, motivação e preparação dos estagiários, tudo eles opinam, então a gente cria o espaço para que eles possam estar se colocando. É lógico que não é homogênea essa participação, mas a gente cria sempre a condição para que isso venha à tona. As críticas e também o fato deles poderem pensar esse espaço como um espaço conquistado” (J).

A forma que foi dita como se dá a construção dos eixos pedagógicos e metodológicos no programa mostra que a construção pedagógica efetiva-se sob uma perspectiva coletiva e democrática, onde os sujeitos participantes são os principais atores na elaboração do espaço que lhes é oferecido pela universidade. Na medida em

que participam, ao mesmo tempo alteram e reconstróem o espaço, Este movimento revela as reivindicações do público participante.

A ausência da expressão dos eixos pedagógicos e metodológicos de alguma forma, como a extensão universitária, tem se efetivado junto ao segmento envelhecido nos programas investigados, ou seja, é o oferecimento de atividades através do desenvolvimento da ideologia dessa “nova” velhice:

“(...) mas eles querem ter o orgulho, a alegria de falar: “Eu estou na aula de inglês” “Eu estou na aula de espanhol”, embora aprendam o mínimo possível, mas se nós dissermos vocês tem, nós vamos exigir o conteúdo mínimo, você tem que aprender isso, isso e isso, eles vão embora, não querem, e o meu objetivo não é que eles aprendam línguas, é que eles aprendam qualquer coisa, e o objetivo maior é a convivência” (I).

Na medida em que não há clareza sobre os eixos pedagógicos e metodológicos, isso possibilita a compreensão de que os programas desenvolvidos junto ao público envelhecido tem sido efetivados através da construção de um conhecimento assistemático, voltado para questões imediatistas e, sobretudo, sem constituírem-se enquanto espaços de possibilidade de alteração do processo de envelhecimento que se dá de diferentes maneiras para as diferentes classes sociais.

Desta forma, de acordo com este novo modelo de envelhecimento, fenômenos como o associativismo e a participação em atividades socialmente reconhecidas, como o voluntariado, passam a ser incorporados e legitimados no discurso que acaba caracterizando o que é bom ou mal para este processo (Alves, 2004).

“Não, vai depender, é, a orientação, na verdade é aluno e professor formando o conhecimento, eles produzem o conhecimento juntos. O professor tem a sensibilidade de perceber o que o aluno está querendo e o aluno embarca. Não são aulas prontas, de um modo geral.

(...) Por isso eu não vejo eixo metodológico, pedagógico, eu vejo um eixo de construção do conhecimento” (X).

“E como são definidos depende de cada voluntário.

Não tem exigências que o próprio Projeto põe até porque eu não vejo objetivo nisso e se tratando de idoso, quando é uma universidade, quando é um ensino sistematizado, nos currículos normais, aí sim o eixo há coordenação pedagógica e conversa com os professores e os induz, mas o livre (...)” (I)

Como a compreensão da efetivação dos programas “educacionais” voltados para o público envelhecido no âmbito das universidades privadas não poderia deixar

de levar em consideração o viés mercadológico no qual esta educação está inserida, cabendo a reflexão sobre a possibilidade de seus programas constituírem-se por uma “educação bancária”. Freire (1987) a caracteriza enquanto uma educação onde os seres são vistos como de adaptação e ajustamento, constituindo-se enquanto depósitos dos conhecimentos dos educandos, realizando assim um processo de “domesticação”, impossibilitando-os a despertarem para um movimento de conscientização de sua situação.

A compreensão desta realidade, no que tange à contribuição dos programas desenvolvidos pelas universidades privadas quanto ao processo de envelhecimento e suas novas formas de enfrentamento, deve também levar em consideração o contexto no qual a universidade está inserida e não somente ela, como também o Estado e a sociedade, a partir da “nova pedagogia da hegemonia” (Neves, 2005), tendo nos anos da década de 1990 sua base.

Dentre os diversos efeitos do projeto de reforma na educação, Chauí (2003) destaca a localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado, significando que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado, e, além disso, a reforma do Estado definiu a universidade enquanto uma organização social.

Contudo a universidade diante de sua história e do contexto social contemporâneo pode tornar-se uma instituição potencialmente capacitada para alterar o discurso dominante sobre o processo de envelhecimento, realizando esta alteração propondo e executando essa transformação através de propostas de programas com uma nova forma de entendimento e vivência deste processo, na medida em que eles contribuam para a construção de um pensamento contra hegemônico no que diz respeito às formas de envelhecer “ativa” e “reinventada”.

A universidade a partir da década de 1990, tendo em vista a Reforma do Estado e da Educação Superior, desenvolveu sua extensão universitária inserida nesse contexto.

Destarte, destacando-se o esforço da integração da extensão universitária compreendido em diversos momentos da história da universidade para constituir-se a mesma enquanto instância associada ao ensino e a pesquisa.

Neste âmbito, as respostas que dizem respeito a qual instância da universidade estava mais envolvida a extensão mostram certa evolução.

“Não, no momento inicial não” (X).

A extensão, a pesquisa e o ensino no primeiro momento nem tomaram conhecimento disso, aliás, levaram muito tempo pra que eles olhassem para a terceira idade, até que alunos que começaram a fazer sua monografia, e alguns escolheram, até por incentivos de professores a questão da terceira idade, porque a imprensa começou naquela efervescência do momento, o governador também criou grupo de terceira idade, então são aqueles modismos que sempre tem, e felizmente entrou na moda o idoso; então os alunos começaram a se interessar fazendo monografias, aí vinham fazer pesquisas, vinham conversar com eles, alguns se prontificaram também como voluntários outros como complemento daquela carga extra curricular, então o ensino começou a penetrar devagar, foi costurando até que se entrosou conosco e nós tivemos professores, voluntários dando aula também pra eles alunos.

“É um trabalho feito pela extensão” (Z).

Embora seja identificada através das falas dos coordenadores entrevistados a presença do ensino e da pesquisa em todos os programas, somente em um deles a interação da extensão universitária com essas dimensões é explícita de forma clara:

“Se trata de um programa de extensão universitária, então, a própria estruturação dele estava voltada para o desenvolvimento de atividades investigativas, formativas, ligadas aos alunos da graduação e até alguns alunos do curso de especialização em gestão de programas e projetos sociais, atividades de assessoria e produção de conhecimento, no sentido de apresentação de trabalhos fora da universidade, encontros, seminários, congressos, então a atividade tinha um caráter interventivo vinculado ao desenvolvimento de atividades de estágio supervisionado, tendo atuado como supervisor de campo uma assistente social do programa, orientava os estudantes no desenvolvimento das atividades, tudo era planejado semestralmente de acordo com o andamento de cada semestre letivo da universidade e as atividades investigativas eram conduzidas a partir da elaboração dos trabalhos monográficos, quando o aluno chegasse na monografia ele teria já um material sistematizado para produzir conhecimento dentro da perspectiva de atuação do programa” (J).

As respostas em seu conjunto revelam que a conjuntura neoliberal interferiu sobremaneira para que a extensão, nos programas investigados fosse realizada inicialmente de forma indissociada do ensino e da pesquisa. Num segundo momento, mostraram que o ensino e a pesquisa já aparecem articulados, mas sem um processo definido de interação que contribuísse para a alteração das bases de reflexão da reprodução social sobre a quais o processo de envelhecimento ocorre na sociedade capitalista.

Logo, pode-se apontar que os programas de extensão das universidades privadas desenvolvidos junto ao segmento envelhecido atuam sob a perspectiva “moderna” (Freire, 2005) com a tendência de reproduzir a lógica de responsabilização individual, contribuindo para que o processo de envelhecimento

tenha no próprio indivíduo velho, o ator principal, como o responsável por sua boa qualidade de vida na velhice, desconsiderando sua realidade social.

Continuando as observações sobre a integração ensino, pesquisa e extensão volta-se novamente a algumas considerações dos coordenadores:

“Sim, nós sabíamos que ia acontecer isso naturalmente, nós não íamos forçar nada, foi exatamente o que aconteceu. O curso de mestrado nos procurou, outros cursos vieram, a Psicologia se aproximou bastante, primeiro algumas monografias aí mandavam os alunos, campo de estágio, participavam das dinâmicas de grupo, aí a coisa foi crescendo e abriu espaço pra isso. Nós temos algumas teses defendidas com mestrado de educação física. Não, acho que tem doutorado de educação física, mestrado de psicologia, fisioterapia já fizeram vários trabalhos também (...)

(...) Eu acho que ainda é incipiente” (X).

“(...) então eu fiquei e continuei com o mesmo trabalho com a terceira idade e com mais possibilidade de desenvolver em função de estar liberada das outras cargas eu teria, dos outros encargos que eu tinha, então eu me dediquei exclusivamente à terceira idade e obviamente aos festivais que continuam até hoje (...)” (I).

As primeiras falas expressam as formas como se dá relação da extensão universitária dos programas desenvolvidos para o segmento envelhecido com ensino e pesquisa, onde se percebe que a interação ainda é “incipiente”, ou seja, mostra-se embrionária.

A extensão universitária voltada para a “terceira idade” alcançou o seu ápice com a multiplicação dos programas voltados para adultos maduros e idosos nas universidades brasileiras a partir da década de 1990, mas guarda ainda os traços neoliberais. Com os propósitos, de “rever os estereótipos e preconceitos com relação à velhice, promover a auto-estima e o resgate da cidadania, incentivar a autonomia, a integração social e a auto-expressão, e promover uma velhice bem-sucedida em indivíduos e grupos” (Cachione, 2003, p.53) segue uma postura reducionista.

O panorama neoliberal de tendência de transformação do ensino superior em mercadoria permanece e é visível nos fundamentos do papel educacional junto ao segmento envelhecido de manutenção da ordem burguesa da ideologia individualizante do processo de envelhecimento. Esta posição está de acordo com os princípios de uma organização social, onde:

(...) difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e

externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (Chauí, 2003 p.6).

Sem que sejam acompanhadas pela educação libertadora (Freire, 1987).

A eficácia da ideologia neoliberal se faz presente à “terceira idade” enquanto uma ideologia a ser vivida pelos indivíduos que participam dos programas estudados. Ela contribui para que a universidade enquanto instituição represente “(...) prioritariamente, uma sociedade de classes, os interesses da classe que detém o poder econômico, político e cultural. Além disso, viabilizam a reprodução da ordem estabelecida por meio do consenso e da legitimação” (Tavares, 2005, p. 73).

De outro lado se avizinha possibilidades de transformação, sem, contudo se levar em consideração plenamente os questionamentos de uma educação de emancipação humana (Mészáros, 2008).



Os programas desenvolvidos pelas universidades para o segmento envelhecido, de acordo com a pesquisa realizada tem se constituído como um processo de forma de aprendizagem continuada que não visa apenas a transmissão de informações, mas a construção de conhecimento, de educação para o segmento envelhecido.

Todavia essa proposta têm a tendência de se embasar na centralidade do indivíduo e na sua capacidade comportamental, de adaptação, e não pertencimento a uma classe social que busca investir desta forma, numa reforma intelectual e moral do homem, por meio da ação educativa promovida e incentivada pelas classes dominantes (Teixeira, 2008).

Com isso, o desenvolvimento da ideologia dessa “nova” velhice contribui para que os velhos pobres de classe operária permaneçam vivendo uma velhice sob as condições de desigualdades, e os ricos, vivendo a velhice sob as condições de esbanjamento e lucro. A diferença entre esses dois pólos passa a ser encoberta a partir do discurso de que vivenciar uma boa velhice, é uma responsabilidade individual e consequência de esforços nesse mesmo sentido, retirando a responsabilidade do Estado de prover políticas, programas e ações adequadas a todo o segmento populacional envelhecido.

Neste sentido a compreensão da efetivação dos programas “educacionais” voltados para o público envelhecido no âmbito das universidades, aqui, estudadas, fez emergir o viés mercadológico presente nelas no qual a educação está travestida por traços de uma “educação bancária” (Freire, 1987). Esta é caracterizada enquanto uma educação onde os seres são vistos como de adaptação e ajustamento, constituindo-se em um processo de “domesticação”, impossibilitando-os de despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade.

Sendo o sentido da extensão universitária ainda esvaziado de interação junto ao ensino e à pesquisa vê-se diminuída a que capacidade para a construção de um conhecimento que possibilite aos indivíduos alterarem a ordem estabelecida de responsabilização individual do processo de envelhecimento para uma de não alteração das bases de reprodução social.

Neste sentido as propostas educacionais dos programas voltados para o segmento envelhecido nas universidades pesquisadas também tem se constituído tendencialmente enquanto espaços de confirmação de um modelo de velhice ativa e engajada, vivenciada da mesma forma por todos os indivíduos, sem distingui-los pela classe social que representam, retirando do Estado a responsabilidade com as demandas advindas do processo diferencial de envelhecimento social e repassando-a aos indivíduos.

Além de constituírem-se enquanto espaços que parecem ter em sua maioria a não compreensão dos eixos pedagógicos e metodológicos que orientam seus programas, caracterizando-se em um trabalho marcado por um “projeto de educação voltado para produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (Mészáros, 2008, p. 45), representando de um modelo educacional sem alteração das bases de reprodução social vigentes.

Embora a atuação dos programas de extensão das universidades nas universidades investigadas mostrem aspectos de preocupação com a formação ainda atuam de acordo com o molde “moderno”, assumindo a tendência de reproduzir essa lógica, contribuindo para que o processo de envelhecimento tenha no próprio indivíduo velho, o responsável por sua velhice abrindo uma busca desesperada da mercadoria a ser produzida pela Universidade (Lessa, 1999), amesquinhando seu potencial criativo e crítico.

A mercadoria da venda da proposta de uma velhice feliz, ativa, voluntária e saudável, mantida a partir somente dos esforços individuais dos indivíduos participante sem participação da responsabilização do Estado é insuficiente para a promoção, defesa e garantia dos direitos dos seres em processo de envelhecimento.

Compreende-se que o estudo feito não permite generalizar seus achados, mas pretende ser uma modesta contribuição à reflexão do aperfeiçoamento do exercício das chamadas Universidades da Terceira Idade, no âmbito de extensão universitária.

**Referências Bibliográficas**

ALBUQUERQUE, Lynaldo Cavalcanti de. **Universidade e Realidade Brasileira**. Paraíba:Ed. Universitária: UFPB, 1979.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Cultura na sociedade de classes**. Rio de Janeiro (Syn) Thesis, v. 2, p. 29-39, 1997.

\_\_\_\_\_, Ney Luiz Teixeira de. **Particularidades das universidades no âmbito da cultura**. Revista Novo Enfoque. Rio de Janeiro. v. 07, n. 07. p. 01-13, 2008. Disponível em <http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoque/files/07/05.pdf>. Acesso em 05 abril 2012.

ALVES JUNIOR, Edmundo Drummond. **A Pastoral do Envelhecimento Ativo**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro. PPGEF/UGF, 2004.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann e CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2008

BERZINS, Marília Anselmo Viana da Silva. **Envelhecimento populacional: uma conquista para ser celebrada**. In Revista Quadrimestral de Serviço Social e Sociedade Ano XXIV n. 75: Setembro, 2003.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capitalismo monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRUNO, Marta Regina Pastor, **Cidadania não tem idade**. São Paulo: Cortez. In: Serviço Social e Sociedade. N. 75. ANO XXIV, set, 2003.

BUARQUE.C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 dez, 2004f.

CACHIONE, Meire. **Quem educa os idosos?: um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2003.

CAMARANO, Ana Amélia; & PASINATO, Maria Tereza. **O Envelhecimento Populacional na Agenda das Políticas Públicas**. In: Os Novos Idosos Brasileiros: muito além dos 60? CAMARANO, Ana A.(orgs). Rio de Janeiro, IPEA, 2004. 604p. (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – set/2004).

CARNEIRO, Moaci Alves. **Extensão Universitária: versões e perversões. Estudo tentativo de identificação do débito social das universidades federais do nordeste**. Paraíba: Presença Edições, 1985.

CÊA, Geórgia Sobreira dos S. **As versões do projeto de Lei da Reforma da Educação Superior: princípios, impasses e limites**. In: SIQUEIRA, Ângela C; NEVES, Lúcia Maria W. (orgs.), Educação Superior: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Poços de Calda: Conferência de Abertura da ANPEd, 05.10.2003, mimeo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>> Acesso em: 25 nov. de 2010

\_\_\_\_\_, Marilena. **Ideologia neoliberal e universidade**. In: OLIVEIRA, Francisco e PAOLI, Maria Célia. Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes, 1999. 335 p.p. 27-51

CORRÊA, Edison José (org.) **Extensão Universitária: organização e sistematização**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: Coopmed, 2007

DEBERT, Guita Grin “**A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas**”. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 12, n. 34, jun./1997, p. 9-56. Disponível em: <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_34/rbcs34\\_03](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_34/rbcs34_03)> Acesso em: 29 nov. 2010

\_\_\_\_\_, DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Antropologia e Velhice**. Textos Didáticos. 2. Campinas: IFC H/ Campinas, n.13, 1998, p. 65-118.

DEMO, Pedro. **Qualidade e Pesquisa na Universidade**. In. *Revista Brasileira de Docência, Ensino, Pesquisa em Administração*. Vol. 1, n. 1, Maio, 2009.

\_\_\_\_\_, Pedro. **Conhecimento e vantagem comparativa**. In. *Revista O público e o privado*, n.5, janeiro. Junho, Universidade Estadual do Ceará, 2005.

\_\_\_\_\_, Pedro. **Lugar da Extensão**. In. *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

DRAIBE, Sônia Miriam. **As políticas sociais nos anos 1990**. In: BAUMANN, Renato (org). Brasil: uma década em transição. (et al.). Rio de Janeiro: Campus, 1999.

ENGUITA, M.F. **Trabalho, escola e ideologia- Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas, 1993.

**Estatuto do Idoso:** Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003; Portaria nº 1.395, de 10 de dezembro de 1999.

Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica. **Projeção da População do Brasil por sexo e idade-1980 a 2050**. Rio de Janeiro. IBGE, 2008. N. 24 Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao\\_da\\_populacao/2008/projecao.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2008/projecao.pdf)> Acesso em: 25 nov. 2010

FACEIRA, Lobélia da Silva. Programa Universidade Para Todos: política de inclusão acadêmica e social? In. Revista Novo Enfoque. V. 07. N. 07, 2008. Disponível em: <http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoque/files/07/06.pdf>. Acesso em: 24 ago, de 2012

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010

\_\_\_\_\_, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade: das origens à Reforma Universitária de 1968**. ver. Educar. Curitiba: UFRP, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 10 Abril. 2012

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERNANDES, M.G. M. F. & SANTOS, S. R. **Políticas públicas e direitos do idoso: desafios da agenda social do Brasil contemporâneo**. Disponível em: [http://www.achegas.net/numero/34/idoso\\_34\\_34.pdf](http://www.achegas.net/numero/34/idoso_34_34.pdf). Acesso em: 21 de maio, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRUTUOSO, Dina. **A Terceira Idade na Universidade: Relacionamento entre gerações no 3º milênio**. Rio de Janeiro: Ágora da ILHA, 1999.

GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa em economia**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDMAN, Sara Nigri. **Universidade para a terceira idade: uma lição de cidadania**. Textos Envelhecimento, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, 2001. Disponível em [http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-59282001000100002&lng=pt&nrm=iso](http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-59282001000100002&lng=pt&nrm=iso) Acessos em 04 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Sara Nigri. **Aspectos sociais e Políticos do Envelhecimento**. Disponível no site a partir de 2003? <http://www.sbggrj.org.br/Biblioteca/aspecto.asp> Acesso em 29 fev.2012.

GOLDMAN, S. N. **Terceira idade e serviço social**. In: CAVALCANTI, L. F.; REZENDE, I. (Org.). Serviço social e políticas sociais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **A formação dos intelectuais**. In: Os intelectuais e a organização da cultura. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_, Antonio. **A Formação dos Intelectuais**. Trad. Serafim Ferreira. Rio de Janeiro: Achiamé, S/D

\_\_\_\_\_, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991

HADDAD, Eneida. **A ideologia da velhice**. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_, Eneida. **O direito à velhice: os aposentados e a previdência social**. São Paulo: Cortez, 1993 (Coleção questões de nossa época, v.10).

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo. Ed. Cortez, 2008

KALACHE, A. **O idoso na Grande São Paulo.** In Revista Brasileira de Estudos de População. 7 (1), jan/jun., 1990.

LESSA, Carlos. **A universidade e a pós-modernidade: o panorama brasileiro.** Dados, Rio de Janeiro, v.42 n.1 p.23-64, 1999.

MANCIBO, Deise. **Reforma Universitária: Reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento.** In Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n. 88, p. 845-866, Especial, Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1989

MELO, Victor Andrade de. DRUMMOND, Edmundo de. **Introdução ao lazer.** Barueri, São Paulo: Manole, 2003

MELO, Vitor Andrade de. **A animação cultural, os estudos do lazer e os estudos culturais: diálogos.** Licere. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: [http://www.lazer.eefd.ufrj.br/producoes/animacao\\_cultural\\_estudos\\_culturais.pdf](http://www.lazer.eefd.ufrj.br/producoes/animacao_cultural_estudos_culturais.pdf)  
Acesso em: 01 março. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008

\_\_\_\_\_, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Editora da Unicampi/Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006



MENEGHEL, Stela Maria. **A crise da universidade moderna no Brasil**. São Paulo: UEC, 2001. p. 338. Tese (Doutorado)- Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAGAS, Ricardo Moragas. **Gerontologia social: envelhecimento e qualidade de vida**. São Paulo: Paulinas, 1997.

NERI, Anita Liberalesso. **Atitudes e preconceitos em relação à velhice**. In Idosos no Brasil, vivências, desafios e expectativas da terceira idade. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

\_\_\_\_\_. **O fruto dá sementes: processo de amadurecimento e envelhecimento**. In: A. L. Neri (org.) Maturidade e velhice: trajetórias individuais e sócio-culturais. (pp. 11-52). Campinas, São Paulo: Papirus. (Org.)

\_\_\_\_\_. **Feminização da velhice**. In Idosos no Brasil, vivências, desafios e expectativas da terceira idade. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007

NETI, **Núcleo de Estudos da Terceira Idade**, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://neti.ufsc.br/historia/> Acesso em: 23 de Maio, 2012.

NETTO, Antônio Jordão. **Universidade A. Aberta para a Maturidade: avaliação crítica de uma avançada proposta educacional e social**, p. 45-62 In: KACHAR, V. Longevidade um novo desafio para Educação: Cortez, 2001.

NEVES, Lúcia M. Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia; FERNANDES, Romildo Raposo. **Política neoliberal e Educação Superior**. In: O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005

\_\_\_\_\_, Maria das Dores Pimentel. **Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual**. In: Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001

OLIVEIRA, José Barbosa de. (org.) **Reforma do Ensino Superior e Extensão Universitária**. Rio de Janeiro, Centro de Ciências Sociais da UFRJ, 2006.

\_\_\_\_\_, Terezinha. **Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional**. Revista Varia História. Belo Horizonte. V. 23, n. 37, p. 113- 129, Jan/Jun, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a07.pdf>. Acesso dia 05 abril 2012.

PADILHA, Valquíria (org). **Dialética do Lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA DA SILVA, I. Prefácio In: Carneiro, Moacir. **Extensão e perversões**. João Pessoa: Presença/UFPB, 1985.

PAZ Serafim; ALEXANDRINO Morvan Bitencourt; PEREIRA Horrana Campos. **Estatuto para quem precisa de Estatuto: quem assegura os direitos do Idoso?** In: Envelhecimento e vida saudável, ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond, Rio de Janeiro: Apicuri, 2009

PAZ.; Serafim. **O trabalho (des) humano e suas conseqüências na aposentadoria e na velhice**. In; GOLDMAN, S.N.'PAZ. S. F. (Org). Cabelos de néon. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 32-47, 2001.

PEIXOTO, C. **De volta às aulas ou de como ser estudante aos 60 anos**. In: VERAS, R. (org.). Terceira idade: desafios para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997

PEREIRA, Potyara A. P. **Formação em Serviço Social, Política Social e o fenômeno do envelhecimento**. SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E ENVELHECIMENTO POPULACIONAL NO BRASIL, 2005, Brasília. Comunicação. Brasília: Ministério da Educação (MEC) – SESu/CAPES, 2005. p.1-13 (mimeo).

**Plano de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/ MEC, 2001.

Política Nacional do Idoso: Lei 8.842 de 04/01/1994- Brasília: MPAS, SAS,1997.

RAICHELIS, R. **Esfera pública e conselhos de Assistência Social: caminhos da construção democrática**. São Paulo: Cortez, 1998.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina**. In: Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SÁ, J.L.M. de. **A universidade da terceira idade: uma proposta e ação inicial**. Campinas: Editora da PUCCAMP, 1991.

SANT'ANNA, M. J. **UnATI: A Velhice que se aprende na escola, um perfil de seus usuários**. In VERAS, R. (org.). *Terceira idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará – UERJ - UnATI, p. 75-102, 1995

SALGADO, M.A. **Velhice, uma nova questão social**. São Paulo: SESC Paulo: SESC, 1982 (Série Terceira Idade, n.1).

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SANTOS, Camila Dutra dos. **A UNIVERSIDADE DO CAPITAL E O CAPITAL NA UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA AGENDA NEOLIBERAL**. Revista Geografia:

Ensino e Pesquisa, Ceará, v.14, n. 1, p 01- 07, 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistageografia/index.php/revistageografia/article/viewFile/66/125>. Acesso em 05 abril 2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis e SGUISSARD, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, 2001.

SIMÕES, J.A. **Solidariedade intergeracional e reforma da previdência**. In: Dossiê Gênero e velhice, p. 169-181, 1997

SOBRINHO, José Dias. **Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 28, Jan/Abril, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 24 março 2011.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **Concepção de Extensão Universitária: Ainda Precisamos de Falar sobre Isso?** In: Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Os Múltiplos Conceitos de Extensão**. In: Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001

TEIXEIRA, Solange Maria. **Envelhecimento e trabalho no tempo do capital: implicações para a proteção social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_, Solange Maria. Envelhecimento do Trabalhador no tempo do capital: problemática social e as tendências das formas de proteção social na sociedade brasileira contemporânea. Maranhão: UFM, 2006. 267p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Ensino Superior no Brasil: análise de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma perspectiva da educação superior no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>. Acesso em: 09 abril. 2012.

TRINDADE, Jose Carlos Souza; PRIGENZI, Luiz S. **Instituições universitárias e produção do conhecimento**. São Paulo Perspec. vol.16 n.4 São Paulo Oct./Dec. 2002.

VERAS, Renato. **Desafios e conquistas advindas da longevidade da população: o setor saúde e as suas necessárias transformações** In: Velhice numa perspectiva de futuro saudável. Rio de Janeiro: UERJ, UNATI, 2001. Disponível em <[http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/\\_manual/16.pdf#page=10](http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_manual/16.pdf#page=10)> Acesso em 24 set. 2009.

VERAS, Renato. **Projeto de valorização da terceira idade: capacitação de acompanhantes de idosos: coletânea de textos**. Rio de Janeiro: UNATI-UERJ, 2005.

\_\_\_\_\_, Renato. **A novidade da agenda social contemporânea: a inclusão do cidadão de mais idade**. A Terceira idade. São Paulo, v.14, n.28, set. 2003, p. 6-29.

# ANEXOS



## **Programas de extensão universitária voltados para a terceira idade: o fenômeno do envelhecimento visto sob a lógica privada**

### **ANEXO I**

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Nome do entrevistado:
2. Idade:
3. Formação:
4. Tempo de coordenação do programa:
5. Qual a sua experiência na área do envelhecimento?
6. Quando se iniciou o trabalho com idosos na universidade?
7. Qual era o seu formato inicial?
8. Qual a instância da universidade estava mais envolvida, no início, com este trabalho: o ensino, a pesquisa, a extensão ou os três?
9. E atualmente como você percebe a relação entre a extensão universitária e o Programa com os idosos?
10. Quais foram as principais razões inicialmente para a realização do trabalho com este público específico?
11. Essas motivações sofreram alterações atualmente?
12. De que forma você percebe que o Programa atua junto ao ensino e à pesquisa?
13. Quais atividades são desenvolvidas pelo Programa?
14. De que forma essas atividades são fundamentadas/pensadas?
15. Quais são os eixos pedagógicos e metodológicos do Programa?
16. Como são definidos?
17. Como o Programa está estruturado?
18. O que você entende por “velhice”?
19. Como você percebe a influência do Programa para o envelhecimento do público participante?
20. Qual o perfil do público participante?



## **Programas de extensão universitária voltados para a terceira idade: o fenômeno do envelhecimento visto sob a lógica privada**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação na pesquisa de Mestrado em Serviço Social do Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica PUC-Rio, intitulada: “Programas de extensão universitária voltados para a “terceira idade” o fenômeno do envelhecimento visto sob a lógica privada” a ser conduzida pela mestranda Camila Rodrigues Estrela cuja orientadora é a professora Ilda Lopes Rodrigues da Silva.

A pesquisa tem como objetivo compreender quais são os fundamentos utilizados para a elaboração das atividades de extensão desenvolvidas pelas universidades públicas e privadas do município do Rio de Janeiro junto ao segmento idoso. Este estudo pretende contribuir aos estudos desenvolvidos da área de educação superior junto ao segmento idoso no âmbito da educação superior.

Essas informações serão obtidas através de uma entrevista semi-estruturada, com duração de mais ou menos 30 a 45 minutos e que será gravada, se for permitida pelos entrevistados. Uma segunda entrevista também poderá ser realizada se houver necessidade. Mas você será previamente informado.

Esta pesquisa não oferece qualquer risco para a sua relação social, profissional, familiar, sua segurança e nem para sua saúde. Mas como benefício, poderá contribuir para subsidiar o desenvolvimento de atividades junto ao segmento idoso desenvolvidas pelas universidades do município do Rio de Janeiro, propiciando em alguns casos um redirecionamento dos objetivos profissionais de acordo com os dados coletados e um pequeno panorama de como tem sido desenvolvidas essas atividades atualmente.





**Programas de extensão universitária voltados para a terceira idade: o fenômeno do envelhecimento visto sob a lógica privada**

Esclareço que as informações obtidas nesta pesquisa serão confidenciais e asseguro sigilo sobre seus dados pessoais. Ao término da pesquisa, você terá livre acesso aos seus resultados.

Informo que uma cópia deste documento, devidamente assinada, ficará com o participante da pesquisa e outra com o pesquisador.

Como responsável pela pesquisa, estarei disponível para esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, no seguinte telefone: XX e no endereço eletrônico XX e de minha professora e orientadora Ilda Lopes Rodrigues da Silva: XX e no telefone: XX

Após ler e entender os objetivos, condições e benefícios da pesquisa concordo em participar.

---

Participante

---

Camila Rodrigues Estrela  
(pesquisadora)

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011