

Doi: 10.5281/zenodo.17849863

## EDUCAÇÃO PERMANENTE ENQUANTO DIREITO HUMANO E CONSTITUCIONAL PARA TODAS AS IDADES

Talita Costa de Oliveira Almeida<sup>1</sup>  
Flávia Oliveira Alves da Silva<sup>2</sup>  
Rita de Cássia da Silva Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo pretende contribuir com as discussões acerca dos direitos das pessoas idosas, sobretudo no que diz respeito ao direito à educação. Para tanto, partimos do pressuposto da educação enquanto um direito humano e constitucional sob uma perspectiva de educação permanente. Foi estabelecido como objetivo geral discutir a garantia do direito à educação para pessoas idosas a partir da perspectiva da educação permanente e da gerontologia educacional. A pesquisa foi qualitativa com base em dados bibliográficos e documentais a respeito do tema. Como resultados, evidencia-se a necessidade de se reconhecer o direito das pessoas idosas de maneira multidimensional, superando a visão assistencialista, incluindo o direito à educação a partir de uma perspectiva de educação permanente, ou seja, que ocorre desde o nascimento até o final da vida em diferentes formatos e espaços, tendo na gerontologia educacional o suporte necessário para oferta de ações educacionais estruturadas especificamente para essa população.

**Palavras-Chave:** Educação para pessoas idosas; Gerontologia educacional; Educação permanente.

**Abstract:** This article aims to contribute to discussions about the rights of older adults, especially with regard to the right to education. To this end, we start from the assumption that education is a human and constitutional right from a lifelong learning perspective. The overall objective was to discuss the guarantee of the right to education for older adults from the perspective of lifelong learning and educational gerontology. The research was qualitative, based on bibliographic and documentary data on the subject. The results highlight the need to recognize the rights of older adults in a multidimensional way, going beyond a welfare-based view to include the right to education from a lifelong learning perspective, i.e., education that occurs from birth to the end of life in different formats and spaces, with educational gerontology providing the necessary support for educational activities structured specifically for this population.

**Keywords:** Education for older adults; Educational gerontology; Continuing education.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Gerontóloga. E-mail para contato: talita.almeida12@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Gerontóloga e Bacharel em Direito. E-mail para contato: flaviaoliveiraalvesdasilva@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora e Pós-Doutora em Educação. Gerontóloga. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail para contato. E-mail: soliveira@uepg.br

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, caracterizada por tecnologias da informação e comunicação que facilitaram o acesso às informações e aumentaram a velocidade dos avanços científicos e tecnológicos, exige que todos, independentemente da idade, tenham acesso, condições de transitar e utilizar os recursos inerentes a essa sociedade. Logo, não proporcionar tais condições, principalmente por meio da educação, é excludente e fere um direito constitucional e humano.

Dito isso, toma-se neste estudo o conceito amplo de educação, que transcende a escolarização e a institucionalização, mas que, ao mesmo tempo, considera a importância desses espaços e dos saberes neles desenvolvidos para a formação integral do ser humano. Nesse aspecto, conforme Brandão destaca:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. (Brandão, 2002, p. 10).

Complementarmente, a perspectiva de educação adotada neste artigo considera que “[...] a educação não pode, de maneira alguma, continuar sendo definida como uma técnica social que aperfeiçoa o homem até que ele se torne um ser perfeitamente integrado no edifício harmonioso de um cosmos pré-estabelecido” (Furter, 1976, p. 29).

Isso significa que não se toma a educação enquanto uma etapa a ser cumprida que chega a um ponto final; pelo contrário, ela é entendida como “ponto de partida em que também o passado se liga dialeticamente ao futuro no diálogo frutífero das gerações” (Furter, 1976, p. 29).

Logo, conforme afirma Gohn (2011, p. 105) “a educação é abordada enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações”.

Tais reflexões são o ponto de partida para a discussão a respeito da educação

permanente e da gerontologia educacional ao abordar o público idoso. A educação permanente é defendida em seu caráter humano de formação integral que ocorre ao longo da vida, dentro e fora do espaço escolar, na perspectiva da educação formal, não formal e informal. Dessa forma, pressupõe-se a educação tanto no sentido de contemplar a população em seu direito constitucional quanto no sentido de permitir que ela exerça sua cidadania.

A educação é um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente. Há educação, é claro, na escola e na família, mas ela também se verifica nas bibliotecas e nos museus, num processo de educação a distância e numa brinquedoteca. Na rua, no cinema, vendo televisão e navegando na internet, nas reuniões, nos jogos e brinquedos (mesmo que eles não sejam dos chamados educativos ou didáticos) etc. ocorrem igualmente, processos de educação. Quem educa, evidentemente são os pais e professores, mas as influências formadoras (ou eventual mente deformadoras) também são freqüentemente exercidas por políticos e jornalistas, poetas, músicos, arquitetos e artistas em geral colegas de trabalho, amigos e vizinhos, e assim por diante. (Trilla; Ganhem; Arantes, 2008, p. 29).

Dessa forma, pretende-se refletir sobre a educação enquanto direito constitucional e humano. Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral: Discutir a garantia do direito à educação para pessoas idosas a partir da perspectiva da educação permanente e da gerontologia educacional.

Foi realizada a pesquisa qualitativa com base em dados bibliográficos e documentais a respeito do tema, “Educação permanente enquanto direito humano e constitucional para todas as idades”, trazendo a abordagem conceitual a respeito da educação permanente e seu reconhecimento enquanto direito humano e constitucional.

Portanto, este artigo evidencia a necessidade de se reconhecer o direito das pessoas idosas de maneira multidimensional, superando a visão assistencialista. Esse movimento inclui a o reconhecimento do direito à educação a partir de uma perspectiva de educação permanente, ou seja, que ocorre desde o nascimento até o final da vida em diferentes formatos e espaços.

## **EDUCAÇÃO PERMANENTE ENQUANTO DIREITO HUMANO E CONSTITUCIONAL PARA TODAS AS IDADES**

O conceito de educação permanente enquanto um processo formativo integral e contínuo que acontece ao longo da vida das pessoas em diversos contextos e com os mais variados objetivos reforça a relevância de trazer essa perspectiva como um dos fundamentos para se discutir a educação para a pessoa idosa.

Nesse contexto, fundamenta-se que:

A ideia de que a educação é um processo permanente e que a aprendizagem dura a vida inteira é fruto não só da evolução histórica do pensamento sobre a educação, como também da necessidade de uma educação contínua que atenda às situações de mudança e ainda possibilite a maturação do indivíduo (Oliveira, 1999, p. 235).

Assim, além do aspecto etário da educação permanente, que não apresenta restrições quanto ao limite de idade para se aprender, existe um fator que se destaca na defesa da educação permanente enquanto campo para desenvolvimento da educação para as pessoas idosas: a autonomia. Isso porque, conforme Bárcia (1982, p. 65):

[...] a educação permanente num conceito mais abrangente levaria, em última instância, à autonomia do indivíduo de forma amadurecida, capaz de determinar, em qualquer ocasião, sua formação de acordo com seus interesses e potencialidades; e a reformulação de conceitos, hábitos e atitudes de modo a permitir sua constante valorização no processo correlato de desenvolvimento individual e social.

Por essa razão, considerar a educação permanente enquanto direito humano e constitucional é defender a concepção de que ela “não pode ser reduzida a uma simples educação ‘extra-escolar’, nem ‘complementar’, nem ‘de adultos’, nem ‘prolongada’, nem tampouco ‘elitista’, porque de acordo com Furter, todas estas interpretações só veem uma parte do problema” (Bárcia, 1982, p. 68).

Diante disso, a questão que se coloca é que não seria compatível conceber a educação permanente como um processo formativo que acontece em todas as épocas da vida e em diferentes contextos, como um apêndice do sistema educativo, tampouco como uma educação extraescolar. Pelo contrário, como afirma Bárcia (1982), ela deve compor o cerne da própria educação e, para tanto, contemplar a

educação escolar e sistematizada, assim como a educação informal, que ocorre no cotidiano sem intencionalidade educativa, e a não formal, que requer intencionalidade, mas que é mais flexível e não está restrita a regulamentações e fiscalização.

Por isso, toma-se como eixo estruturante na defesa da educação para pessoas idosas a indicação da educação permanente em sua concepção primordial, mas não definitiva ou engessada, como reforça Lengrand (1970, p. 56), citado por Requejo Osorio (2003, p. 56):

[...] uma ordem de ideias, de experiências e de realizações muito específicas, ou seja, a educação na plenitude de sua concepção, com a totalidade dos seus aspectos e das suas dimensões, na continuidade ininterrupta do seu desenvolvimento, desde os primeiros momentos da existência até aos últimos, e na articulação última e orgânica dos diversos momentos e das suas sucessivas fases.

Mesmo sabendo das inúmeras discussões e mudanças sociais ocorridas desde as primeiras menções do termo “educação permanente”, entende-se que sua concepção está pautada em uma visão abrangente em diversos aspectos, tais como tempo, espaço e metodologia, e focada na formação integral do ser humano em um contexto evolutivo, crítico, consciente e, portanto, emancipatório.

Com essa concepção, não se ignoram as contradições e condições concretas que envolvem a educação vigente, conforme explica Paiva (1985, p. 133):

Transformar o sistema educacional atual, orientado exclusivamente para as necessidades do mercado e do sistema produtivo, em educação permanente, em função das aspirações e vocações dos indivíduos, significaria essencialmente uma distribuição mais equitativa e democrática do “saber” e, com isto, do acesso às oportunidades de melhores empregos e de participação cultural e política. Nas condições estruturais e conjunturais das sociedades menos desenvolvidas, a democratização do ensino e sua extensão como educação permanente são inconcebíveis sem mudanças substanciais na distribuição social da riqueza das terras, da renda e, em última análise, do poder.

Entretanto, é necessário romper com os paradigmas que tratam as discussões e propostas de transformação educacional enquanto um fenômeno utópico, caracterizando-a como uma ação supra-humana, conforme indica Brandão, ao mencionar Paulo Freire:

Muitas vezes um dos esforços mais persistentes em Paulo Freire é um dos menos lembrados. Ao fazer a crítica da educação capitalista, que ora chamou

também de “educação bancária”, ora de “educação do opressor”, ele sempre quis desarmá-la da idéia de que ela é maior do que o homem. De que as pessoas são um produto da educação, sem que ela mesma seja uma invenção das pessoas, em suas culturas, vivendo as suas vidas. Ele sempre quis livrar a educação de ser um fetiche. De ser pensada como uma realidade supra-humana e, por isso, sagrada, imutável e assim por diante. (Brandão, 2002, p. 99).

Esse raciocínio permite apontar alguns princípios básicos estabelecidos por Gelpi (1994) *apud* Requejo Osorio (2003, p. 58), como bases para o desenvolvimento da aprendizagem contínua, que não seja estanque ao período de escolarização ou a determinados ciclos vitais.

A educação permanente é um processo contínuo ao longo de toda a vida.

1. Todo grupo social é educativo: a educação permanente reconhece como organismo educativo toda a instituição social ou grupo de convivência humana no mesmo nível de importância.
2. Universidade do espaço educativo: em qualquer lugar pode dar-se a situação ou o encontro educativo.
3. A educação permanente é integral: define-se a si mesma a partir da pessoa enquadrada numa sociedade e num tempo determinado. Interessa-se pelo total desenvolvimento e crescimento em todas as suas possibilidades e capacidades.
4. A educação permanente é um processo dinâmico, e flexível nas suas modalidades, estruturas, conteúdos, métodos, já que deve partir de um contexto social específico ao serviço de grupos determinados, e para determinados fins dentro do trabalho.
5. A educação permanente é um processo ordenador do pensamento, com vista a que a pessoa ordene e se sirva dos seus múltiplos conhecimentos acumulados de modo a poder compreender o seu sentido, direção e utilidade.
6. A educação permanente tem caráter integrador: deve estar coordenada com os restantes sistemas (político, económico, etc.), que convém ao macrosistema social.
7. A educação permanente é um processo inovador, já que busca novas fórmulas que satisfaçam de maneira eficaz, adequada e económica as necessidades do presente e do futuro imediato.

Corroborando com esses princípios, ressaltam-se os imperativos da educação permanente apresentados por Furter (1976, p. 140), que podem ser divididos em três grandes faixas: 1ª – sócio-profissional, em que cabem as atividades do homem como produtor; 2ª – sócio-cultural, em que se tem o homem como consumidor; e 3ª – artística, em que o homem aparece, sobretudo, como criador.

As faixas delimitadas por Furter (1976) reforçam a relevância de se estabelecer a educação permanente também enquanto um direito humano para a garantia dos direitos de liberdade, dos direitos políticos e dos direitos sociais. Para



isso, vale ressaltar as fases de desenvolvimento dos direitos do homem.

Como todos sabem, o desenvolvimento dos direitos do homem passou por três fases: num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade, isto é, todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado; num segundo momento, foram propugnados os direitos políticos, os quais concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não-impedimento, mas positivamente como autonomia — tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, gene realizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade no Estado); finalmente, foram proclama dos os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências — podemos mesmo dizer, de novos valores —, como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado. (BOBBIO, 2004, p. 20).

Assim, é possível relacionar ao menos quatro artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) com o desenvolvimento da educação permanente, na visão de Furter (1976):

Quadro 1 – Relação entre educação permanente e direitos humanos

EDUCAÇÃO PERMANENTE	DUDH
Sócio-profissional	<p><b>Artigo 26º</b></p> <p>I. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.</p> <p>II. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.</p>
Sócio-cultural	<p><b>Artigo 27º</b></p> <p>I. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.</p> <p>II. Todos têm direito à protecção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria.</p>

Continuação do Quadro 1

EDUCAÇÃO PERMANENTE	DUDH
Artística	<p><b>Artigo 28º</b> Toda a pessoa tem direito a que reine, no plano social e no plano internacional, uma ordem capaz de tornar plenamente efectivos os direitos e as liberdades enunciadas na presente Declaração.</p> <p><b>Artigo 29º</b></p> <p>I. O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade.</p> <p>II. No exercício deste direito e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática.</p> <p>Em caso algum destes direitos e liberdades poderão ser exercidos contrariamente e aos fins e aos princípios das Nações Unidas.</p>

Fonte: Adaptado de Furter (1976, p. 140); ONU (1948)

Contribuindo com a proposta dos imperativos que devem compor a educação permanente, Requejo Osorio (2003, p. 49) afirma:

A educação permanente, como “imperativo social”, deve materializar-se em diversas formas de aprendizagem, devido às transformações científico-tecnológicas (imperativo gnoseológico), aos processos de produção (imperativo econômico) e à necessidade de atualizar os conhecimentos e facilitar o acesso e permanência das pessoas (imperativo laboral). Consequentemente, deve oferecer ao indivíduo a capacidade de dirigir o seu destino e conferir-lhe meios para conseguir um equilíbrio entre o trabalho, a aprendizagem e a vida ativa.

Portanto, o direito à educação, na perspectiva da educação permanente, além de estar pautado em documentos legais nacionais e internacionais, questiona uma estrutura educacional que compartimentaliza a educação e, muitas vezes, gera até uma concorrência entre qual público, nível ou modalidade de ensino deve ser priorizado ou privilegiado nas políticas educacionais. Tal fato que fere o direito humano e constitucional que garante que não haverá distinção de qualquer natureza entre as pessoas.

Por isso, quando se defende a importância da garantia de educação para as pessoas idosas, não se implica fazê-lo em detrimento de nenhum outro público; pelo



contrário, objetiva-se fortalecer a defesa de que o direito à educação, em seu caráter amplo e multifatorial, tal qual é descrito na concepção de educação permanente, deve ser efetivado tanto no processo de escolarização quanto no desenvolvimento de ações educacionais não formais.

Diante disso, é fato que o sistema educacional brasileiro não contempla de maneira efetiva a promoção da educação permanente, pois, na legislação vigente (LDBEN), quando se menciona a “aprendizagem ao longo da vida”, existe um direcionamento para a formação continuada com foco no mercado de trabalho ou para a reparação daquelas pessoas que foram excluídas do processo de escolarização por algum motivo.

Entretanto, a educação permanente é um direito humano e constitucional de todas as pessoas, independentemente de idade, cor, raça, etnia ou qualquer outra condição e, por isso, constitui-se também como uma educação inclusiva.

Sabemos que os direitos humanos são universais, dizem respeito a todos os seres humanos; são indissociáveis e interdependentes, isto é, não podemos garantir uns e negar outros. Em nenhuma social ou individual podem-se suspender os direitos humanos de qualquer pessoa. (Schilling, 2011, p. 241).

Logo, quando se advoga para que o direito à educação para pessoas idosas seja regulamentado por meio de políticas educacionais específicas para a velhice, intenciona-se também promover a inclusão de um público que ainda é tratado a partir de uma visão assistencialista e não intervencionista, conforme indica Requejo Osorio (2003, p. 304-305):

A visão que portanto se tem da velhice já não pode a mesma de há uma geração atrás. No entanto, no contexto social, predomina a mentalidade do chamado paradigma assistencialista. Quais são as características básicas do paradigma assistencialista? Fundamentalmente, o paradigma assistencialista baseia-se modelo deficitário de envelhecimento, apoiado em teorias e pressupostos superados, no estado atual de desenvolvimento e de investigação, pelo campo da gerontologia. Trata-se da concepção “idadista”, que considera que todas as capacidades de desenvolvimento estão centradas nas primeiras idades da vida, e, conseqüentemente, as idades adultas só merecem os cuidados mais pertinentes em função dos “achques” que se produzam. Nesta mentalidade global não se faz a distinção suficiente entre o envelhecimento patológico e o envelhecimento normal em condições de saúde. Existe um reducionismo, que considera o processo de envelhecimento como estando orientado para as teorias biológico-fisiológicas e baseando-se nelas [...] Este paradigma em parte ignora tanto a heterogeneidade na velhice, como os dados das investigações

gerontológicas, que mostram que a variável “idade” surge como uma de muitas outras determinantes na evolução pessoa. Ninguém pode negar a importância desta variável, mas não é a única que intervém. Deparamo-nos, além disso, com as condições pessoais sua situação biológica, o meio familiar e social, a formação escolar, a atividade e o exercício profissional, o meio estimulante em que se vive, etc. Todos estes elementos marcam a diferença entre umas pessoas e outras, reclamam atividades de intervenção em função da sua situação e das necessidades. No paradigma intervencionista contrapõem-se muitas das razões anteriormente expressas.

Nesse sentido, o conceito de educação permanente contribui para respaldar que esse direito seja regulamentado, contemplando a população idosa, com o objetivo de promover a autonomia desse público e o reconhecimento da velhice e do envelhecimento na sociedade.

Por meio da aquisição de conhecimentos, o idoso se instrumentaliza, se atualiza e se torna mais inserido e participativo na sociedade. As ações extensionistas voltadas para o idoso são diversificadas, projetos, cursos, programas, mas convergem para a valorização do idoso, além de despertar a conscientização da sociedade em geral e dar maior visibilidade para o processo do envelhecimento e da velhice. (Oliveira; Scortegagna; Silva, 2017, p. 23).

Assim, abordar e desenvolver a educação permanente numa concepção ampla, além de fortalecer as ações educacionais vigentes, tem como foco romper com paradigmas que sustentem qualquer forma de exclusão, seja etária, de gênero, raça, etnia ou quaisquer tipos de situações que colocam a diversidade das pessoas como justificativa para tratar as chamadas minorias como grupos vulneráveis sob a perspectiva de igualdade, e não de equidade.

Sob esse prisma, a inclusão da velhice à LDBEN pode ser um precedente para que as pessoas idosas também sejam alvo de políticas educacionais que considerem suas especificidades e para que se supere o paradigma de que o público idoso não tem interesse ou não tem mais nada a aprender.

A população idosa é a que mais cresce no mundo, e o Brasil apresenta a expectativa de ser o sexto país com o maior contingente de idosos para os próximos anos. A idade, culturalmente, ainda permanece vinculada à estagnação intelectual. Essa compreensão da idade pode ser encontrada dentro das próprias concepções de envelhecimento em idosos que acabam por eleger essa fase da vida como um momento de descanso e da não necessidade de novos aprendizados. Aos poucos, a visão de exclusividade do conhecimento destinado somente para pessoas mais jovens vem sendo alterada, abrindo perspectivas para a consciência de que a idade não é empecilho para a formação de novos conhecimentos. (Mosquera; Stobäus, 2013, p. 274).

Ainda nesse sentido, é importante reforçar que a garantia de direitos sempre esteve vinculada a normas, leis e estatutos, que regulamentam e asseguram que os direitos sejam cumpridos ou reivindicados (MELO, 2021). Por isso, mais do que citar as pessoas idosas ou a velhice em determinados documentos, é necessário estabelecer políticas educacionais específicas para o público idoso.

Logo, pode-se observar que, assim como o envelhecimento é um processo multifatorial, a educação para pessoas idosas também deve ser multidimensional, em uma perspectiva constitucional, humana e permanente, o que subsidia a necessidade de implementação de políticas educacionais específicas para esse público, da mesma forma como elas existem para outras populações.

## **A GERONTOLOGIA EDUCACIONAL NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS IDOSAS**

A gerontologia educacional é imprescindível na promoção da garantia do direito à educação para as pessoas idosas, isso porque é um campo interdisciplinar que rompe paradigmas da velhice e do envelhecimento ao reconhecer seus desafios e possibilidades.

Os idosos não são aprendizes passivos, mas devem contribuir ativamente para o seu próprio aprendizado e, por extensão, para toda a sociedade. Durante o processo educacional, deve-se encorajar uma apropriação ativa e crítica, em vez de acúmulo estático de conhecimento. Prova-se assim uma revisão na ideia de que a mudança é uma prerrogativa dos mais jovens. A necessidade de aprender é inerente ao processo de desenvolvimento, mas para cada estágio há um significado próprio, que se expressa de uma forma peculiar e por meio da busca de novos objetivos. (Palma, 2000 *apud* Cachioni *et al.*, 2015, p. 95).

Nesse contexto, Cachioni cita também o conceito de “gerogogia crítica” na discussão do papel da gerontologia educacional, que pode ser tomado como um elemento fundamental na defesa da educação para pessoas idosas, assim como um direito que precisa ser garantido não somente em termos superficiais, mas de forma crítica e prática, como “uma alternativa que promove a tomada de consciência por parte dos idosos sobre seus direitos, sua qualidade de vida, suas formas de autorrealização e o papel social que podem desempenhar” (Cachioni, 2018, p. 30).

Assim, a partir do aporte teórico e prático demonstrado pelos princípios e

experiências da gerontologia educacional, pode-se estabelecer propostas de oferta e intervenção educacionais para a população idosa.

Nesse sentido, primeiramente é preciso considerar que a aprendizagem na terceira idade envolve aspectos como a plasticidade cerebral, rompendo paradigmas que indicavam uma diminuição das capacidades neurológicas com o envelhecimento, o que na verdade está relacionado às doenças e não ao envelhecimento em si.

Dessa forma, as descobertas científicas fizeram com que fosse rejeitada a ideia de que a perda maciça e progressiva dos neurônios é consequência do envelhecimento, pois se sabe que as células do cérebro podem gerar novos dendritos e sinapses, formando novas redes de comunicação em qualquer idade; ainda que todas as pessoas nasçam com um determinado número de células cerebrais, esse número inato não define a capacidade mental, mas sim a proliferação das conexões ao longo da vida (Lima, 2001).

Com isso, a aprendizagem na velhice só se torna complexa se não forem considerados os aspectos específicos do público idoso, assim como em qualquer outra fase da vida, para desenvolvimento de estratégias, abordagens, temáticas de ensino que contemplem as expectativas dessa população, pois:

[...] no outro extremo da nossa vida, temos a aprendizagem que acontece depois que a pessoa deixa a vida profissional – ou diminuem as obrigações familiares – e passa a dedicar parte do seu tempo para “fazer coisas que gosta” ou aquelas que não foram realizadas por conta da “falta de tempo”. E esta “coisa” pode ser muito variada e relacionada com praticamente todas as áreas do conhecimento, mas, certamente, envolvendo uma grande dose de aprendizagem. Há uma predisposição para a aprendizagem e esta acontece de modo muito semelhante à aprendizagem do período infantil. Ela é centrada na resolução de problemas ou projetos específicos e de superação de desafios pelo próprio indivíduo. É uma aprendizagem construída e não simplesmente memorizada. Mesmo quando ocorre em ambientes formais de educação, ela é diferente. (Valente, 2001, p.31-32).

Cabe destacar que, estabelecendo-se algumas aproximações da educação permanente na velhice com a aprendizagem no período infantil, dissocia-se totalmente de qualquer perspectiva de infantilização das práticas a serem implementadas nas abordagens educacionais para a terceira idade; pelo contrário, essa referência é apropriada justamente para indicar o que deve ser combatido na perspectiva da gerontologia educacional, uma que vez que, conforme explicam Cachioni *et al.* (2015,

p. 84), com base em Giubilei (1993), “é muito comum no campo da educação a tentativa de transplantar os conhecimentos que se tem das características da criança e do adolescente para a compreensão da personalidade do adulto. Cachioni *et al.* (*ibid.*) também ressaltam, citando Escarbajal (2009), que:

[...] é um lamentável erro considerar a educação de idosos nas mesmas perspectivas utilizadas em outras etapas da vida. Os programas educacionais para a terceira idade devem ter como ponto de partida conhecimentos específicos sobre as características dessa clientela, que possui peculiaridades garantidas pelo seu próprio desenvolvimento e experiências acumuladas que lhes conferem autonomia para decidir quando, como e o que desejam aprender.

Nesse ponto, ressalta-se que a lógica de transferência de conhecimentos entre áreas de saberes e perspectivas de fases da vida aproxima-se do processo desenvolvido pela indústria cultural, que atua suprimindo a individualização com vistas à massificação, pois “na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão” (Adorno; Horkheimer, 1985, P. 126).

Por isso, tratando-se do desenvolvimento de uma educação para, com e pelas pessoas idosas, partindo do conceito de educação permanente e na perspectiva da gerontologia educacional, é válido considerar o conceito de menoridade, que, segundo Kant (1985, p. 100), é a “incapacidade de fazer uso do entendimento sem a direção de outro indivíduo”. Nesse sentido, o autor acrescenta que “o homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se a si mesmo sem a direção de outrem” (Kant, 1985, p. 100).

Mediante tal conceito, percebe-se que a sociedade, por meio da semiformação, faz com que a velhice e o envelhecimento sejam vistos a partir da menoridade, ou seja, a partir do senso comum, do preconceito e de paradigmas que estão presentes no imaginário coletivo e individual dos sujeitos. Esse fato faz com que grande parte da população idosa também seja incluída no processo de menoridade, o que, no contexto deste estudo, pode ser gerado pela ausência de políticas educacionais voltadas para a terceira idade, por vezes desprovida de condições de

entendimento a respeito alguns ou diversos assuntos sem a direção de outrem.

Ao tratar da menoridade, além de mencionar a relação entre o esclarecimento e a liberdade, Adorno inclui o conceito de emancipação, argumentando que:

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado "Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?". Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. "Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade". Este programa de Kant, que mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual. A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. Se abrirmos mão disto, todos os discursos quanto à grandeza de Kant tornam-se mera retórica, exterioridade; como quando estamos na Alameda da Vitória e chamam a nossa atenção para o grande Príncipe Eleitor. Quando se pretende levar a sério o conceito de uma tradição intelectual alemã, é preciso começar reagindo energicamente a uma tal situação. (Adorno, 1995, p. 168).

Por isso, Adorno combate a racionalidade instrumental e defende a racionalidade objetiva, pontuando que:

A Dialética do esclarecimento constitui a expressão da subjetividade ameaçada, a "semiformação", e das forças anônimas que ameaçam a subjetividade, a "indústria cultural". Adorno não abdicara da vinculação, necessária embora não automática, entre esclarecimento e liberdade, entre razão e emancipação. Automática parecia antes ser a ruptura dessa vinculação. Ela não se deve à ignorância, ao que seria o oposto da ciência e da cultura. Deve-se à "cumplicidade" — feliz caracterização de Gabriel Cohn, introdutor da sociologia de Adorno no Brasil — entre o próprio desenvolvimento da ciência e da cultura, as formas socialmente objetivadas da subjetividade, e a estrutura da dominação conservadora da formação social. Esta cumplicidade seria refletida no conceito de "indústria cultural" como caracterização social objetiva da perda da dimensão emancipatória gerada inexoravelmente no movimento da razão. Por esta via, a "razão" também seria caracterizada em termos sociais objetivos, e não "teoricamente", no plano da "consciência" ou do "esclarecimento", ou seja, do conhecimento por oposição à ignorância etc. Daí as dificuldades em traduzir Aufklärung (a rigor: Ilustração) por "esclarecimento", como se tornou praxe, destacando o momento subjetivo do conhecimento sem referir-se com igual destaque ao momento objetivo da subjetividade, ou à formação social como "sujeito". Por esta via compreende-se também que para Adorno o problema consistia na falta de racionalidade. Ele não criticava a racionalidade, mas o seu déficit nos termos da experiência formativa dialética, que nada mais seria para Adorno do que a própria razão. Trata-se de advertir a razão contra si mesma em nome de si mesma. (Adorno, 1995, p. 19).



Nesse sentido, o quadro a seguir, que apresenta de maneira comparativa as linhas macro dos diferentes paradigmas científicos que embasam as teorias educacionais, colabora para fundamentar a definição da teoria crítica como base epistemológica das discussões deste estudo.

Quadro 2 – Características fundamentais dos paradigmas científicos

Paradigmas	Positivista	Interpretativo	Crítico
Concepção da realidade	Única, objetiva e estática	Múltipla, subjectiva e dinâmica	Partilhada, construção social da realidade
Relação teoria-prática	Dissociada, relação hierárquica	Dependente, implicação do cientista como sujeito	Dialéctica, interdependente
Relação sujeito-objeto	Desigual, objectivante, colonizadora	Subjectivismo	Igualitária, dialógica, intersubjectiva
Valores	Neutros	Explícitos, subjectivos	Partilhados, valores a favor da mudança
Finalidade da investigação educativa	Conhecer “a partir de fora”, objectivamente a realidade	Compreender e interpretar a realidade em função dos significados individuais dos membros da comunidade educativa	Analisar intersubjetivamente a realidade e os condicionaisismos sócio-históricos dos sujeitos, com a finalidade de conseguir a emancipação
Contexto	Livre do contexto	Percepção subjectiva do contexto	Partilhado
Papel do cientista	Explicar os feitos e os comportamentos observáveis	Compreender o ponto de vista dos participantes	Explicar o acordo alcançado a partir da autocompreensão dos actores e do diálogo.

Fonte: Requejo Osorio (2003, p. 151)

Do ponto de vista crítico, existe o movimento que procura superar a menoridade por meio de uma concepção dialéctica, que depreende o uso da razão para a compreensão da realidade, que se dá de maneira igualitária e dialógica, superando a ideia de se pensar somente a partir da perspectiva do outro, o que implica também na autorreflexão, resultando na emancipação.

Assim, o paradigma crítico, além de ser condizente com muitos dos princípios da gerontologia educacional, também contempla o que está prescrito em acordos internacionais sobre a velhice e o envelhecimento, a exemplo dos princípios

estabelecidos na Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução 46/91, a saber: independência, participação, assistência, realização pessoal e dignidade (ONU, 1991).

Além desses princípios, a declaração que estabeleceu o ano 1999 como o Ano Internacional das Pessoas Idosas, cujo slogan foi “uma sociedade para todas as idades”, direcionou um modelo conceitual pautado em quatro pontos fundamentais:

- a) a situação das pessoas de idade: conceito de velhice positivo, activo e orientado para o desenvolvimento;
- b) desenvolvimento permanente da pessoa: o envelhecimento dura toda a vida, e é necessário preparar toda a população para as etapas posteriores, que deverão ser uma parte integrante das políticas sociais;
- c) relações multigeracionais como impulso de autoconservação e conservação da sociedade, que condicionou a sobrevivência e o progresso da espécie humana;
- d) relação entre o desenvolvimento e o envelhecimento, que obriga os países a terem em conta as suas tendências demográficas e as mudanças de estrutura da sua população, a fim de optimizar o desenvolvimento. (Requejo Osorio, 2003, p. 287-288).

Mediante tais considerações, identifica-se a relação da gerontologia educacional com a educação permanente e com a pauta dos direitos humanos, no contexto internacional e dos direitos constitucionais, a partir da realidade brasileira. Por isso, essa perspectiva é fundamental para a defesa da educação para pessoas idosas, não somente nos aspectos teóricos, mas também nos práticos ao direcionar as possíveis ações a serem desenvolvidas com esse público.

Dito isso, tratando-se dos encaminhamentos sobre o carácter das ações educacionais voltadas para pessoas idosas dentro da gerontologia educacional, parte-se para os conceitos de pedagogia social e animação sociocultural, que, no contexto da gerontagogia, também figuram entre os diversos âmbitos do conhecimento, que são pressupostos da educação na terceira idade.

Segundo Requejo Osorio (2003, p. 314), a pedagogia social pode ser entendida como:

[...] resultado de uma intervenção, quer seja dos elementos sociais, quer seja dos elementos educativos que perseguem a formação social dos indivíduos, destacando o papel educador da sociedade e o papel socializador que, por sua vez, propicia a educação, ambos associados por normas tanto de ação como de intervenção. Uma intervenção que o autor propunha com um enfoque tecnológico, no sentido de conseguir “ações eficazes que assumam

ganhos sociais encomendados.

Logo, a pedagogia social contribui para desenvolver ações contextualizadas que realmente representem as demandas da população idosa, seja no sentido de sua atualização frente às transformações sociais provocadas pelos avanços tecnológicos, na retomada dos estudos em nível básico ou superior, ou na busca de novos conhecimentos em diversas áreas visando o desenvolvimento pessoal.

Nesse contexto, a animação sociocultural configura-se como uma “metodologia específica de intervenção no coletivo de pessoas adultas, para dotar os indivíduos e os grupos sociais (neste caso, as pessoas seniores) dos instrumentos que as ajudem a aperfeiçoar as suas capacidades e as suas possibilidades de participação social” (Requejo Osorio, 2003, p. 316).

Em consonância com essa definição, Cachioni (2018, p. 32) descreve:

Na proposta gerontagógica, o docente é chamado de animador sociocultural ou educador social. É visto como um agente de apoio que estimula a iniciativa grupal; uma pessoa que conecta os indivíduos no seu ambiente e provoca neles atividades de pesquisa, análise, criatividade, reflexão e organização social. Intenta, ainda, que aflorem os conflitos e se adotem posturas críticas para solucioná-los, bem como promove a participação cidadã e coordena a produção social comunitária.

Com base nesses pressupostos é possível, então, analisar os modelos de intervenção na terceira idade estabelecidos por Moody<sup>1</sup> para propor ações educacionais para as pessoas idosas, de modo que possibilitem a esses sujeitos “uma maior relação com as outras gerações, a capacidade de exigir seus direitos e a autonomia de pensamento, como membros úteis da sociedade” (Cachioni; Neri, 2012, p. 31).

Em linhas gerais, segundo Cachioni e Neri (2012, p. 30), os modelos de intervenção indicados por Moody são compostos por: rejeição – que estabelece uma visão negativa e estigmatizada da velhice, caracterizando o público idoso como improdutivo e dependente, excluindo o investimento na educação destinada aos idosos; serviços sociais – a velhice é vista como algo negativo, mas entende que esse grupo etário precisa ser protegido pelo Estado, o que não significa que têm seus interesses e opiniões levados em conta, uma vez que são classificados como sujeitos passivos, pacientes e clientes, que não mais se desenvolvem; o terceiro modelo é de

participação e atividade – rompe com a passividade e segregação dos modelos anteriores e inclui a educação como uma meio de manutenção das atividades e das experiências das pessoas idosas, de forma que possam viver participar e intervir na sociedade; por fim, o quarto modelo está pautado na autorrealização e na educação permanente – reconhecendo os valores inerentes ao idosos, incluindo seus interesses, suas opiniões, seus direitos e suas oportunidades, a educação não é uma obrigação o sentido de adaptar as pessoas idosas aos esquemas sociais, mas uma forma de desenvolvimento, autoafirmação e autorrealização.

Contribuindo para a sistematização dos modelos de intervenção de Moody, que compreendem os desafios e as potencialidades da velhice e do envelhecimento diante da sociedade, representando os elementos que compõem os estudos e as práticas da gerontologia educacional, acrescenta-se o quadro que relaciona os modelos de intervenção com a práxis educativa.

Quadro 3 – Modelos de intervenção na terceira idade

Modelos de intervenção	
Razões	Práxis
I. Rejeição	Tendência para segregação do ancião
Prevalência de atitudes negativas na sociedade em relação ao ancião. O ancião é a antítese dos valores sociais predominantes (produtividade, rentabilidade...)	separação da comunidade: asilos, residências...Abandono de todo o interesse socioeducativo.
II. Serviços sociais Predomínio do modelo deficitário, ainda que não se manifeste uma situação de rejeição. Considera-se necessário dar uma resposta aos seus múltiplos problemas.	Intenção de satisfazer as necessidades por intervenção dos serviços públicos e de diversos grupos profissionais (prestadores de cuidados, assistentes socais, médicos...). Escasso sentido educativo. Em todo o caso, tenta-se ocupar o seu tempo livre.
III. Participação Oposição às ideias e práticas de segregação. Pretende-se a integração, partindo da própria perspectiva do ancião, e procurando uma vida normal num ambiente interrelacional, concreto e determinado.	Apoio aos interesses do ancião. É possível a prevenção de condutas deficitárias. A pessoa anciã é um sujeito de formação para melhorar, compensar ou manter níveis de aperfeiçoamento individual.
IV. Atualização Visão positiva e humana do ancião: período de potencial desenvolvimento psicológico. Pretende-se conseguir a participação da pessoa senil, partindo das suas próprias características.	A educação deve cobrir diferentes aspectos (laboral, cognitivo, criativo, interrelacional, familiar...). com estas intervenções pretende-se alcançar o desenvolvimento pessoal e a adequação às situações sociais e culturais.

Fonte: Requejo Osorio (2003, p. 317)

Segundo Requejo Osorio (2003), quando adotados os modelos de participação e atualização, desenvolve-se uma educação interativa mais relacionada à educação não formal, por estar mais próxima de uma formação contínua capaz de acompanhar as necessidades concretas, tendo como finalidade a realização pessoal, a participação social e a interatividade.

Além disso, é possível identificar que esses modelos (participação e atualização) contemplam a educação permanente, condizentes com uma proposta de educação gerontológica que, segundo Cachioni e Neri (2012, p. 32), devem considerar os seguintes pontos:

1. Os planos de educação e formação para adultos maduros e idosos constituem uma nova invenção social, política, econômica e cultural.
2. O conceito de educação permanente prevê que a educação e a aprendizagem são contínuas e acumulativas, e não um conjunto pontual de eventos institucionais.
3. A educação para idosos necessita de uma mudança de atitude social da própria clientela.
4. Deve possibilitar não só a divulgação do conhecimento, como também o desenvolvimento comunitário da sociedade, com a participação dos próprios idosos.
5. Deve realizar-se *com, para e pelos* idosos, potencializando sua participação.
6. Necessita da criação, do desenvolvimento e da institucionalização de uma metodologia adaptada às características da clientela, considerando-se os aspectos cognitivos, afetivos e ambientais.
7. A educação para adultos maduros e idosos deve pretender, no mínimo, incrementar os saberes e os conhecimentos teóricos, os saberes práticos, osaber-fazer, o aprender e seguir aprendendo e possibilitar o crescimento contínuo, as relações sociais e a participação social.

Aplicando tais princípios nas práticas educacionais, permite-se que as pessoas idosas desenvolvam suas capacidades de aprendizagem, de modo que possam acompanhar as transformações do meio social, econômico, político, cultural e tecnológico, promovendo a satisfação pessoal e coletiva de pertencimento, dignidade e cidadania.

Por isso, ao partir da perspectiva da gerontologia educacional como campo de estudo e atuação interdisciplinar da educação para e sobre o público idoso, deve existir a clareza de que mesmo fazendo uso da pedagogia social enquanto proposta de intervenção e da animação sociocultural enquanto ação metodológica, a área de atuação e a intencionalidade das atividades serão sempre educacionais, ainda que envolvam ações culturais, esportivas, lúdicas e assistenciais.

Essa ressalva é necessária porque, na medida em que não se reconhece a educação nas práticas de ensino e aprendizagem do público idoso, em vez de se ampliarem as possibilidades de oferta desse tipo de atividade de acordo com as potencialidades das pessoas idosas, pode-se restringir as ações a um fator ou área específica e isolada do envelhecimento, como saúde, esporte, lazer e assistência social. Com isso, de certa forma, descaracteriza-se a gerontologia educacional, que é um campo amplo e articulador dessas diferentes áreas e fatores tendo a educação como eixo.

Portanto, ao se discutir o papel da gerontologia educacional para garantir o direito à educação para as pessoas idosas, desvendam-se vários fatores que justificam a necessidade de se regulamentar as ações educacionais para a terceira idade enquanto população ativa da sociedade brasileira e cidadãos sujeitos de direitos que precisam ser reconhecidos na legislação educacional, sobretudo quando se considera os eixos da gerontologia educacional: promover a educação para idosos; a educação para a população em geral sobre a velhice, e a formação de recursos humanos para o trabalho com idosos.

Ademais, a concepção de educação permanente complementa o quanto é necessário que a garantia de educação para todas as idades seja regulamentada de maneira explícita e veemente nos marcos legais educacionais brasileiros, e não apenas registradas como apontamentos em documentos ou legislações que não figuram políticas educacionais específicas para a população idosa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa da educação enquanto um direito das pessoas idosas configura-se como um possível caminho para que essa população possa, por meio de um processo emancipatório, reivindicar e defender seus interesses e direitos, superando a visão e os preconceitos que envolvem a velhice, que, conforme aponta Beauvoir (2018), possui uma imagem incerta, confusa e contraditória.

Assim, a discussão acerca do direito à educação na velhice, além de evocar um caráter emancipatório, direciona-se ao fundamento eminentemente humano da



educação, que vai além da aquisição de conhecimentos e que está presente nas ações de aprender e ensinar, ou seja, a educação na velhice evidencia ainda mais o fato de que o ser humano não é uma “tábula rasa” e que educação não significa transferência de conteúdo, mas um ato social e político.

Por isso, conforme afirma Freire (1996, p. 23), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Os idosos demonstram, de forma clara, como esse processo é real, reforçando o que Beauvoir (2018, p. 606) expressou ao afirmar que a cultura não é um saber inerte, adquirido de uma vez por todas e depois esquecido; ela é prática e viva, e, por meio dela, o indivíduo exerce um poder sobre o seu meio, por isso precisa ser renovada ao longo dos anos, em todas as idades, para que o sujeito tenha condições de ser um cidadão ativo.

Logo, há de se reverberar, de diferentes formas, que os idosos não estão à margem da sociedade, não são um problema a ser resolvido, nem são a representação da decadência ou da última fase da vida humana e, definitivamente, não trocam a totalidade de seus direitos humanos e constitucionais por um pacote de benefícios no momento em que completam 60 anos ou que se aposentam. Pelo contrário, continuam como protagonistas de muitas histórias e conquistas que deixam um legado a outras gerações e, enquanto seres humanos, conservam sua potencialidade de aprender, ensinar e viver.

Aqui, destaca-se algo essencial: o público idoso não é composto por indivíduos esperando para morrer; eles estão vivos, e, ainda que optem por não querer mais participar de algumas atividades, como votar, trabalhar e até mesmo estudar, permanecem vivos, permanecem humanos, permanecem cidadãos. Nesse sentido,

Cachioni e Neri (2012, p. 29) reforçam essa pauta e argumentam que:

A educação é um processo contínuo vivido pelo ser humano ao longo de toda a vida. Não só em contato com a escola, principal agência encarregada de realizá-la, e por intermédio da qual a sociedade transmite, conserva e aperfeiçoa seus valores, como também em contato com as demais instituições sociais e agências educacionais. À medida que amadurece, o leque de influências biológicas, psicológicas, sociais e culturais torna-se cada vez mais amplo e aumenta a possibilidade de autoeducação do ser humano. Nem a criança nem o adulto, por menos letrado e por menos intelectualmente sofisticado que este seja, são um papel em branco. Ao longo de toda a vida, ninguém é somente ensinado ou alvo da ação condutora da educação proporcionada por outrem.

A discussão a respeito da educação para pessoas idosas toca em muitos paradigmas que delimitam a educação enquanto sinônimo de escolarização. Por isso, ao tratar da educação permanente incluindo a população idosa, o debate enfrenta resistências do senso comum a respeito da educação, somadas às perspectivas limitantes acerca da velhice.

É nesse sentido que a teoria crítica contribui como referencial para discutir a educação em seu papel amplo, que visa fundamentalmente problematizar a necessidade de formação humana para não permitir que a barbárie ocorrida nas guerras mundiais se repita de nenhuma forma. Além disso, quando se aborda a educação para pessoas idosas a partir dessa perspectiva, pretende-se expor que, embora nos últimos anos o envelhecimento da população mundial esteja sendo tratado como um fato relevante e que requer atenção, ainda existem diversas formas de exclusão, agressão e discriminação em relação aos idosos.

Por isso, como afirma Oliveira (1999, p. 166), “a velhice precisa receber um olhar e um início de reconhecimento social que não existe na memória social da modernidade, iniciando pela efetivação de uma política eficaz para essa clientela”.

Adorno (1995) também aborda a educação como elemento-chave para evitar qualquer forma de dominação, tortura ou exclusão, o que muitas vezes ocorre com os idosos, que são colocados à margem da sociedade por estarem fora do mercado de trabalho, por não serem mais produtivos para a família ou não atenderem a interesses.

Assim, quando se amplia a discussão tomando os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Pessoa Idosa, reconhece-se que tais documentos também respaldam a relevância de se abordar o direito à educação no contexto das políticas públicas e, mais especificamente, das políticas educacionais.

Logo, ao discutir o direito à educação para pessoas idosas no Brasil a partir da perspectiva crítica, verifica-se negligência quanto à garantia de direito à educação indicado na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Pessoa Idosa, sendo justificada por argumentos que, segundo Dátilo e Cordeiro (2015), estão pautados na hipossuficiência da vida.

Nesse sentido, a ausência de regulamentação para a educação de idosos

parece indicar que nesse período da vida já não existe mais necessidade ou possibilidades de aprendizado, contrapondo-se à concepção de educação permanente e trazendo uma outra face do conceito de semiformação apresentado por Adorno, no sentido não somente da formação parcial dos indivíduos de acordo com as prerrogativas da sociedade capitalista, mas da formação somente até determinada etapa da vida.

Por isso, é preciso ressaltar que a Constituição Federal de 1988 assegura que todos os cidadãos brasileiros são sujeitos de direitos, independentemente de raça, cor, gênero ou idade, estando entre os direitos assegurados na Carta Magna o direito à educação. Nesse sentido, o Estatuto da Pessoa Idosa garante:

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

Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Art. 20. O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

Art. 25. As instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais. (Brasil, 2003, grifo nosso).

Ao se verificar o que está previsto nos documentos legais, percebe-se que existem ações voltadas para a educação dos idosos, entretanto, quando se avalia que na Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) os idosos, a terceira idade ou envelhecimento não são mencionados, tendo apenas o precedente da “aprendizagem ao longo da vida”, nota-se que os idosos são preteridos quando se trata de se estabelecer uma política educacional específica para esse público, diferentemente do que ocorre com as crianças, jovens e adultos.

Assim, pesquisar a educação para idosos incorre, inclusive, em certo

estranhamento, como se esse público não fosse parte dos sujeitos de direitos previstos na legislação, pelo fato de, muitas vezes, estarem fora do mercado de trabalho ou pelas especificidades físicas e biológicas impostas pela idade.

Além disso, o histórico das políticas educacionais brasileiras, quando se trata dos idosos, parece estar pautado no paradigma de que na velhice as pessoas não têm mais nada a aprender, ou que sua expectativa de vida fosse um fator limitante para o acesso ao sistema de ensino, mesmo mediante dados do IBGE em 2020, apontando que:

[...] no Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2019, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,0% para esse grupo etário. (PNAD, 2020, p. 2).

Tais informações corroboram para justificar a necessidade de se assegurar que os direitos dos idosos à educação sejam efetivamente defendidos, tanto quanto o direito à saúde, por exemplo, esclarecendo que as políticas para a terceira idade não devem ser apenas de cunho assistencial.

Portanto, como provocação para a construção de um outro olhar sobre a pessoa idosa e os processos educacionais, este artigo apresentou duas perspectivas para a educação na velhice: a educação permanente e a gerontologia educacional. Nesse sentido, a educação permanente, que não coloca um prazo de validade no processo de ensino e aprendizagem, tomando o ato de aprender como parte da vida, revela que é necessário reconhecer a educação para pessoas idosas como direito constitucional e humano e assegurar que esse direito seja garantido por meio de fundamentos que considerem as especificidades desse público. É nesse contexto que a gerontologia educacional entra como uma das possibilidades para garantir que as pessoas idosas continuem vivendo e aprendendo.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semiformação. In: Pucci, Bruno; ZUIN,

Alvaro; LASTÓRIA, Antonio Carlos. (orgs). **Teoria Crítica e inconformismo**. Novas perspectivas de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2010.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

BEAUVOIR, Simone. **A velhice**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

NERI, Anita Liberalesso. **Desenvolvimento e envelhecimento**: Perspectivas biológicas, psicológicas e sociais. 5. ed. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

NERI, Anita Liberalesso. (Org.). **Palavras-chave em Gerontologia**. 4 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Miriam. Velhice bem-sucedida e educação. In: NERI, Anita Liberalesso.; DEBERT, Guita Grin. (Orgs.). **Velhice e Sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

OLIVEIRA, Rita de Cassia da Silva. **Terceira Idade**: do repensar dos limites aos sonhos possíveis. Campinas: Papyrus, 1999.

OLIVEIRA, Rita de Cassia da Silva; OLIVEIRA, Flávia Oliveira Alves da; SCORTEGAGNA, Paola Andressa. **Universidade Aberta para a Terceira Idade**: A extensão como meio de inserção do idoso no contexto universitário. Assis: Storbem, 2012.

OLIVEIRA, Rita de Cassia da Silva.; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; SILVA, Flávia Oliveira Alves da. Extensão universitária: perspectivas e ações para a terceira idade. In: OLIVEIRA, Rita de Cassia da Silva.; SCORTEGAGNA, Paola Andressa. (Orgs.) **Universidade Aberta para a Terceira Idade**: O idoso como protagonista na extensão universitária. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015.

OLIVEIRA, Rita de Cassia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; SILVA, Flávia Oliveira Alves da. A educação permanente protagonizada pelo idoso na Universidade Aberta Para a Terceira Idade/UEPG. **Extensio: R. Eletr. de Extensão**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 19-33, 2017.

REQUEJO OSORIO, Antonio. **Educação permanente e educação de adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

*Recebido em 19/11/2025*

*Versão corrigida recebida em 30/11/2025*

*Aceito em 02/12/2025*

*Publicado online em 10/12/2025*