

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TALITA COSTA DE OLIVEIRA ALMEIDA

A EDUCAÇÃO PERMANENTE E SUA RELAÇÃO COM O ESTABELECIMENTO DE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS PARA A POPULAÇÃO IDOSA NO
BRASIL

PONTA GROSSA

2023

TALITA COSTA DE OLIVEIRA ALMEIDA

A EDUCAÇÃO PERMANENTE E SUA RELAÇÃO COM O ESTABELECIMENTO DE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS PARA A POPULAÇÃO IDOSA NO
BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de História e Política Educacionais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia da Silva Oliveira

PONTA GROSSA

2023

A447 Almeida, Talita Costa de Oliveira
A educação permanente e sua relação com o estabelecimento de políticas educacionais específicas para a população idosa no Brasil / Talita Costa de Oliveira Almeida. Ponta Grossa, 2023.

176 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira.

1. Pessoas idosas. 2. Política educacional. 3. Educação permanente. 4.
Gerontologia educacional. 5. Universidades abertas à terceira idade. I. Oliveira,
Rita de Cássia da Silva. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação.
III.T.

CDD: 361.6



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TALITA COSTA DE OLIVEIRA ALMEIDA.

TÍTULO: A EDUCAÇÃO PERMANENTE E SUA RELAÇÃO COM O ESTABELECIMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS PARA POPULAÇÃO IDOSA NO BRASIL

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Profª Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira – UEPG (Presidente)

Profª Dra. Meire Cachioni - USP

Profª Dra. Terezinha Oliveira - UEM

Profª Dra. Elenice Parise Foltran -UEPG

Profª Dra. Vera Lucia Martiniak - UEPG

Profª Dra. Marisa Schneckenberg - UNICENTRO - Suplente Externa

Profª Dra. Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG - Suplente Interno



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia da Silva Oliveira, Professor(a)**, em 07/08/2023, às 01:16, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Elenice Parise Foltran, Professor(a)**, em 07/08/2023, às 20:33, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Professor(a)**, em 08/08/2023, às 11:19, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1496253** e o código CRC **4376EF5D**.

Dedico este trabalho a Deus, à minha família, à minha orientadora e às pessoas idosas, especialmente aquelas com quem tenho o privilégio de conviver. Recebam meu reconhecimento e singela homenagem por toda contribuição e legado que estão construindo e por resistirem, mesmo enfrentando tantos desafios. A dedicatória é acompanhada de votos para que os paradigmas da velhice sejam superados de forma que a longevidade seja vista como uma conquista, e não como um problema.

AGRADECIMENTOS

A Deus. Sem Ele, nada seria possível. Foi quem me sustentou nessa jornada e me presenteou com uma conexão tão especial, que é a professora Rita de Cássia da Silva Oliveira.

Por falar na professora Rita, vou quebrar o protocolo dos agradecimentos para dizer que seu exemplo de vida, sua postura de acolhimento incondicional e seu apoio foram as âncoras nos momentos mais difíceis em que a desistência parecia o único caminho. Por isso, as palavras talvez não sejam suficientes para expressar todo o meu agradecimento.

À minha mãe, Silvia Maria de Freitas, por tudo e por tanto. Ela se está formando junto comigo, porque nunca soltou minha mão. Parabéns, mãe!

Ao meu pai, que me ensinou o valor de sorrir, independentemente da situação; à minha irmã, por todo o apoio; e ao meu sobrinho, que, mesmo de forma não intencional, foi meu laboratório e meu ponto de partida.

Ao meu marido, companheiro, parceiro, que conquistou meu respeito e admiração, levando a sério os votos que incluíam na saúde e na doença, no mestrado e no doutorado.

Aos familiares, parentes e amigos, que compreenderam as ausências e continuaram torcendo por mim.

Aos meus colegas de turma, com quem foi possível compartilhar conhecimentos, experiências e colaboração.

À todas as pessoas que fizeram parte da minha história em diferentes ciclos da vida e que, de maneira direta ou indireta, me ajudaram a chegar a este ponto.

Agradeço, de forma especial, à banca pelas preciosas contribuições de mulheres atuantes e relevantes no campo acadêmico e na sociedade: a professora Meire Cachioni, que expandiu meu olhar sobre o objeto de estudo; à professora Terezinha Oliveira, que trouxe provocações históricas e filosóficas fundamentais para a discussão proposta; à professora Elenice Parise Foltran, que me guiou a um alinhamento sobre o campo de investigação; e à professora Vera Lucia Martiniak, que com perguntas retóricas direcionou muitos esclarecimentos, inclusive a respeito da linha de pesquisa. Obrigada pelo privilégio de tê-las como avaliadoras desta pesquisa e pela generosidade de dividir seu aporte teórico, prático e humano na construção desta tese.

À minha coordenadora Gisele Umbelino, que viabilizou a licença necessária para que eu finalizasse a escrita e, juntamente com toda a equipe, prestou apoio e incentivo.

Ao Natanael Rocha, que com tanta excelência e comprometimento realizou a revisão deste material.

RESUMO

Esta pesquisa volta-se para o estabelecimento de políticas educacionais para as pessoas idosas, a partir da perspectiva da educação permanente e da gerontologia educacional, considerando as Universidades Abertas à Terceira Idade (UATIs) como precursoras da educação na velhice. Nesse sentido, levantou-se o problema de investigação: Quais são os limites e as possibilidades para o estabelecimento de políticas educacionais nacionais específicas para a população idosa no Brasil? Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral: delimitar os limites e possibilidades para a regulamentação de políticas públicas educacionais específicas para a população idosa no contexto brasileiro a partir da LDBEN; e os seguintes objetivos específicos: a) descrever os aspectos histórico-filosóficos, demográficos e legais do envelhecimento; b) discutir a garantia do direito à educação para pessoas idosas a partir da perspectiva da educação permanente e da gerontologia educacional; c) demonstrar que as UATIs são precursoras das ações educacionais estruturadas para pessoas idosas; d) propor o estabelecimento de políticas públicas educacionais específicas para as pessoas idosas no contexto brasileiro a partir da LDBEN. O referencial teórico-metodológico utilizado foi a teoria crítica, sobretudo na perspectiva de Theodor Adorno, que defende a emancipação e a superação da racionalidade técnica. Os referenciais teóricos estão pautados nos estudos de Both (2000), Cachioni (1999), Dátilo e Cordeiro (2015), Debert (1999) Neri (2007), Peres (2010), Oliveira (1999, 2012) e Veras (2004) para as discussões a respeito do público idoso e das UATIs. As reflexões e análises a respeito da educação permanente estão pautadas em Barros (2013), Freire (1996), Furter (1976, 1984) Gadotti (2007, 2009), Paiva (2007), Requejo Osorio (2003), Lima (2007), Ribeiro (2005) e Soares (2002). O levantamento de dados, pautado na pesquisa qualitativa, está baseado em análise bibliográfica e documental, tendo como fontes a legislação, políticas educacionais e referenciais teóricos acerca do objeto de estudo. De maneira geral, pelo princípio da hierarquia das leis e do pilar nomotético da jurisdição brasileira, tende-se a restringir o desenvolvimento de políticas e ações voltadas a assegurar os direitos das pessoas idosas, por não estarem regulamentadas na legislação educacional nacional, culminando na ausência de políticas educacionais direcionadas para a população idosa, cujo resultado implica: a necessidade de incluir no texto da LDBEN a população idosa como sujeitos do direito à educação, assim como é assegurado para outras faixas etárias, visando promover a aprendizagem ao longo da vida por meio de políticas educacionais que atendam às especificidades desse público, na perspectiva da gerontologia educacional, e que não estejam restritas a programas ou projetos. Assim, na presente tese, defende-se que, para assegurar o direito humano e constitucional à educação para todos, incluindo as pessoas idosas, é necessário o estabelecimento de políticas educacionais regulamentadas especificamente para o público idoso na perspectiva da educação permanente e da gerontologia educacional. Portanto, a pesquisa demonstrou que a população idosa, formada por sujeitos de direitos, incluindo o direito à educação, não é contemplada nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo na LDBEN, de maneira que, para permitir o desenvolvimento de políticas educacionais específicas para essa população, é necessário implementar, em caráter regulamentar em nível nacional, a garantia de acesso e permanência das pessoas idosas nos diversos âmbitos e modalidades de ensino, por meio da inclusão das pessoas idosas no texto da LDBEN, permitindo, a partir disso, o desdobramento de políticas educacionais específicas para as pessoas idosas, como: desenvolvimento e implementação de um plano nacional de educação para pessoas idosas e diretrizes educacionais nacionais para as UATIs.

Palavras-chave: Pessoas Idosas. Política Educacional. Educação Permanente. Gerontologia educacional. Universidades Abertas à Terceira Idade.

ABSTRACT

This doctoral dissertation looks at the establishment of educational policies for older people from the perspective of permanent education and educational gerontology, considering the Open Universities of the Third Age (OU3As) as precursors of education in old age. In this regard, the research problem of the study is formulated in the following question: What are the limits and the possibilities for the establishment of specific national educational policies for older people population in Brazil? To this end, the overall aim of the study is to delineate the limits and possibilities around regulating specific public educational policies for older people in the Brazilian context, starting from the LDBEN; specific objectives of the study are to: (a) describe the historical-philosophical, demographic and legal aspects of aging; (b) discuss the guarantee of the right to education for older people from the perspective of permanent education and educational gerontology; (c) demonstrate that the OU3As are precursors of structured educational actions for older people; (d) propose the establishment of educational public policies specific for older people under the LDBEN. The theoretical-methodological framework of the study draws on critical theory, especially from the perspective of Theodor Adorno, who stands up for the emancipation and overcoming of technical rationality. Additionally, the study was grounded in Both (2000), Cachioni (1999), Dátilo and Cordeiro (2015), Debert (1999), Neri (2007), Peres (2010), Oliveira (1999, 2012) and Veras (2004) to discuss the older public and the UATIs. Reflections and analyses regarding permanent education are based on Barros (2013), Freire (1996), Furter (1976, 1984) Gadotti (2007, 2009), Paiva (2007), Requejo Osorio (2003), Lima (2007), Ribeiro (2005) and Soares (2002). Data collection, based on qualitative research, relied on bibliographic and documentary analysis, whose sources encompassed the legislation, educational policies and theoretical frameworks regarding the object of study. Overall, due to the principle of hierarchy of laws and the nomothetic pillar of Brazilian jurisdiction, there is a tendency to restrict policy making and actions aimed at ensuring the rights of older adults, still not regulated in national educational legislation, thus leading to lack of educational policies targeted at older people, the result of which implies: the need to include the older population in the wording of the LDBEN as subjects of the right to education, as already ensured for other age groups, aiming to promote lifelong learning through educational policies that meet the specificities of this public, from the perspective of educational gerontology, and not restricted to programs or projects. In this vein, this study argues that, in order to ensure the human and constitutional right to education for all, including older people, educational policies regulated specifically for the older public need to be established, from the perspective of permanent education and educational gerontology. Therefore, the present study showed that the older population, formed by subjects of rights, including the right to education, is not contemplated in Brazilian educational policies, especially in the LDBEN, so that, in order to allow educational policy making specific for this population, it is necessary to implement, on a regulatory basis at the national level, the guarantee of access and permanence of older individuals in the various areas and modalities of education, by including this population in the wording of the LDBEN, allowing, from this, the unfolding of educational policies specific for older people, such as: development and implementation of a national education plan for older people, and national educational guidelines for OU3As.

Keywords: Older people. Educational Policy. Permanent education. Educational gerontology. Open Universities of the Third Age.

RESUMEN

Esta investigación se enfoca en el establecimiento de políticas educativas para los adultos mayores, desde la perspectiva de la educación permanente y la gerontología educativa, considerando a las Universidades Abiertas para Mayores (UATIs) como precursoras de la educación en la vejez. En ese sentido, se planteó el problema de investigación: ¿Cuáles son los límites y posibilidades para el establecimiento de políticas educativas nacionales específicas para la población anciana en Brasil? Para eso, se estableció como objetivo general: delimitar los límites y posibilidades para la regulación de políticas públicas educativas específicas para la población anciana en el contexto brasileño a partir de la LDBEN; y los siguientes objetivos específicos: a) describir los aspectos histórico-filosóficos, demográficos y legales del envejecimiento; b) discutir la garantía del derecho a la educación de las personas mayores desde la perspectiva de la educación permanente y la gerontología educativa; c) demostrar que las UATI son precursoras de acciones educativas estructuradas para las personas mayores; d) proponer el establecimiento de políticas públicas educativas específicas para los ancianos en el contexto brasileño a partir de la LDBEN. El marco teórico-metodológico utilizado fue la teoría crítica, especialmente desde la perspectiva de Theodor Adorno, quien defiende la emancipación y superación de la racionalidad técnica. Los referentes teóricos se basan en los estudios de Ambos (2000), Cachioni (1999), Dátilo y Cordeiro (2015), Debert (1999) Neri (2007), Peres (2010), Oliveira (1999, 2012) y Veras (2004).) para debates sobre el público anciano y las UATI. Las reflexiones y análisis sobre la educación permanente se basan en Barros (2013), Freire (1996), Furter (1976, 1984) Gadotti (2007, 2009), Paiva (2007), Requejo Osorio (2003), Lima (2007), Ribeiro (2005) y Soares (2002). La recolección de datos, basada en la investigación cualitativa, se basa en el análisis bibliográfico y documental, teniendo como fuentes la legislación, las políticas educativas y los referentes teóricos sobre el objeto de estudio. En general, debido al principio de la jerarquía de las leyes y al pilar nomotético de la jurisdicción brasileña, existe una tendencia a restringir el desarrollo de políticas y acciones destinadas a garantizar los derechos de las personas mayores, ya que no están regulados en el ordenamiento educativo nacional. legislación, culminando en la ausencia de políticas educativas dirigidas a la población adulta mayor, cuyo resultado implica: la necesidad de incluir a la población adulta mayor en el texto de la LDBEN como sujetos del derecho a la educación, tal como se asegura para otros grupos etarios, con miras a promover el aprendizaje a lo largo de la vida a través de políticas educativas que atiendan las especificidades de este público, desde la perspectiva de la gerontología educativa, y que no se restrinjan a programas o proyectos. Así, en esta tesis se argumenta que, para garantizar el derecho humano y constitucional a la educación para todos, incluidos los adultos mayores, es necesario establecer políticas educativas reguladas específicamente para el público adulto mayor en la perspectiva de la educación permanente y educativa. gerontología Por lo tanto, la investigación demostró que la población anciana, compuesta por sujetos con derechos, incluido el derecho a la educación, no está contemplada en las políticas educativas brasileñas, especialmente en la LDBEN, de modo que, para permitir el desarrollo de políticas educativas específicas para esta población, es necesario implementar, de manera normativa a nivel nacional, la garantía de acceso y permanencia de los adultos mayores en las diferentes áreas y modalidades de la educación, a través de la inclusión del adulto mayor en el texto de la LDBEN, que permita , a partir de ello, el despliegue de políticas educativas específicas para las personas mayores, tales como: elaboración e implementación de un plan nacional de educación para las personas mayores y lineamientos educativos nacionales para las UATIs.

Palabras clave: Personas Mayores. Política educativa. Educación Permanente. Gerontología educativa. Universidades Abiertas a la Tercera Edad.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento inicial das produções acadêmicas.....	18
Quadro 2 – Estado do conhecimento: produções acadêmicas relacionadas à pesquisa.....	19
Quadro 3 – Documentos legais utilizados como fonte de dados.....	23
Quadro 4 – Amostragem: Lista de instituições de ensino superior por região.....	24
Quadro 5 – População brasileira por faixa etária a partir de 60 anos em 1990.....	39
Quadro 6 – População brasileira por faixa etária a partir de 60 anos em 2000.....	40
Quadro 7 – População brasileira por faixa etária a partir de 60 anos em 2010.....	41
Quadro 8 – População brasileira por faixa etária a partir de 60 anos em 2022.....	42
Quadro 9 – Taxa de analfabetismo pessoas idosas.....	44
Quadro 10 – Dimensões do direito e fatores do envelhecimento.....	48
Quadro 11 – Conferências Regionais Intergovernamentais sobre Envelhecimento e Direitos do Idoso na América Latina e no Caribe.....	50
Quadro 12 – Histórico da pessoa idosa na legislação brasileira.....	52
Quadro 13 – Legislação estadual do Paraná para idosos.....	57
Quadro 14 – Relação entre educação permanente e direitos humanos.....	73
Quadro 15 – Histórico das Conferência Internacional de Educação de Adultos.....	78
Quadro 16 – Funções da EJA.....	80
Quadro 17 – Características fundamentais dos paradigmas científicos.....	91
Quadro 18 – Modelos de intervenção na terceira idade.....	94
Quadro 19 – Mapeamento dos modelos predominantes de U3I por país.....	103
Quadro 20 – Modalidades de universidade da terceira idade no Brasil.....	109
Quadro 21 – UnTI de universidades públicas federais do Brasil.....	112
Quadro 22 – Programas de universidades públicas federais do Brasil com oferta de UnTI	113
Quadro 23 – Número de Instituições de Ensino Superior por Organização Acadêmica e Dependência Administrativa.....	122
Quadro 24 – Comparativo e proposta de alteração ou inclusão de elementos à LDBEN.....	149

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estimativa da população da Europa e América do Norte por idade e sexo: 2030...	35
Figura 2 – Estimativa da população da América Latina e Caribe por idade e sexo: 2030...	36
Figura 3 – Pirâmide etária brasileira em 1990.....	39
Figura 4 – Pirâmide etária brasileira em 2000.....	40
Figura 5 – Pirâmide etária brasileira em 2010.....	41
Figura 6 – Pirâmide etária brasileira em 2022.....	42
Figura 7 – Panorama dos marcos reguladores dos direitos das pessoas idosas nos contextos brasileiro e internacional	148
Figura 8 – Limites e possibilidades para o estabelecimento de políticas educacionais específicas para a população idosa em nível nacional.....	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Envelhecimento populacional.....	38
Gráfico 2 – Projeção populacional até 2060.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEDI	Conselho Estadual dos Direitos do Idoso
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNDI	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEJAI	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Permanente e Práticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PAHO	Pan American Health Organization
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNI	Política Nacional do Idoso
UATI	Universidade Aberta para Terceira Idade
UN	United Nations

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – ASPECTOS HISTÓRICOS-FILOSÓFICOS, DEMOGRÁFICOS E LEGAIS DO ENVELHECIMENTO.....	26
1.1 HISTORICIDADE E OS ASPECTOS FILOSÓFICOS E MULTIFATORIAIS DA VELHICE.....	26
1.2 ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO MUNDIAL E BRASILEIRA.....	34
1.3 PRESSUPOSTOS LEGAIS DAS PESSOAS IDOSAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS.....	45
1.4 ABORDAGEM DA POPULAÇÃO IDOSA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	58
CAPÍTULO 2 – O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PERMANENTE E DA GERONTOLOGIA EDUCACIONAL.....	63
2.1 EDUCAÇÃO PARA PESSOAS IDOSAS A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA.....	63
2.2 EDUCAÇÃO PERMANENTE ENQUANTO DIREITO HUMANO E CONSTITUCIONAL PARA TODAS AS IDADES.....	70
2.2.1 Contextualização da educação formal, não formal e informal.....	76
2.3 GERONTOLOGIA EDUCACIONAL: CONCEITO E CAMPO DE ATUAÇÃO.....	83
2.3.1 O papel da gerontologia educacional na garantia do direito à educação para pessoas idosas.....	87
CAPÍTULO 3 – AS UNIVERSIDADES ABERTAS À TERCEIRA IDADE COMO PRECURSORAS DA EDUCAÇÃO NA VELHICE.....	96
3.1 UNIVERSIDADES ABERTAS À TERCEIRA IDADE NO CONTEXTO INTERNACIONAL.....	96
3.2 HISTÓRICO DO ESTABELECIMENTO DAS UNIVERSIDADES ABERTAS À TERCEIRA IDADE NO BRASIL.....	104
3.2.1 Amostragem das UATIS em diferentes regiões do Brasil e sua relação com as três funções das universidades.....	111
3.3 AS UATIS COMO PRECURSORAS DA EDUCAÇÃO NA VELHICE.....	123

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ESTABELECIMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS PARA A POPULAÇÃO IDOSA.....	129
4.1 O DIREITO CONSTITUCIONAL E HUMANO À EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM AS PESSOAS IDOSAS.....	129
4.2 O PAPEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ASSEGURAR DIREITOS.....	135
4.3 LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A REGULAMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS ESPECÍFICAS PARA A POPULAÇÃO IDOSA A PARTIR DA LDBEN.....	144
4.3.1 Desdobramentos: políticas educacionais específicas para a população idosa.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	165

INTRODUÇÃO

Considerando que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2005), a humanidade passa atualmente pela “Década do Envelhecimento”, torna-se fundamental discutir a perspectiva da velhice para além do enfoque econômico e assistencial. Para tanto, debruça-se acerca da (in)existência de política educacional específica para a população idosa no Brasil.

Conforme a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) a Década do Envelhecimento Saudável 2021-2030 está centrada nas pessoas idosas com o intuito de reunir governos, a sociedade civil, agências internacionais, profissionais, a academia, a mídia e o setor privado para melhorar a vida das pessoas idosas, de suas famílias e de suas comunidades. Assim,

A Década surgiu com o Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento de Madri (1) e preenche lacunas na saúde e no bem-estar por meio do fortalecimento de abordagens multisetoriais do envelhecimento saudável. Como a estratégia global e o Plano de Madri, a Década apoia a concretização da Agenda 2030 e de seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A Agenda 2030 é um compromisso global de que ninguém será deixado para trás e de que cada ser humano terá a oportunidade atingir seu potencial com dignidade e igualdade. (OPAS, 2020, p. 4)

Mediante esse contexto, quando se trata do direito à educação como parte das ações da década do envelhecimento, especificamente na área de políticas educacionais específicas para pessoas idosas, pode-se argumentar que, no Brasil, em certo sentido, os idosos são contemplados nas ações previstas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no entanto, conforme afirma Peres:

No Brasil, as principais leis da educação, como a LDB (Lei 9.394/96), citam, no máximo, a educação de jovens e adultos (EJA) como única alternativa educacional destinada à população “fora da idade escolar”. Contudo, essas leis não tratam da diversidade existente entre os indivíduos que compõem a categoria de adultos. Por exemplo, há muita diferença entre um adulto de 25 ou 30 anos, e um “adulto” (ou seria idoso?) de 50 ou 60 anos. E isso em nenhum momento é levado em consideração na LDB, lei que, aliás, nem sequer cita a velhice, ignorando-a totalmente. Poder-se-ia supor que os idosos integrariam, nesse caso, a categoria de adultos. Contudo, não diferenciar a velhice da vida adulta, como fase que demanda atenção especial, bem como metodologias próprias de ensino, seria assumir uma perspectiva no mínimo reducionista, análoga à consideração da infância como uma “vida adulta em miniatura”, que vigorou no período medieval, conforme mostra Áries (1981). (PERES, 2010, p. 226).

Assim, cabe considerar, ainda, as mudanças da configuração do perfil dos sujeitos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que a EJA é caracterizada em função da violação do direito à educação, sendo composta por sujeitos que tiveram seus direitos

humanos e constitucionais desrespeitados em algum momento e, por isso, retornam ou procuram acesso à educação em determinado ponto de suas trajetórias de vida.

Diante de tal cenário, torna-se relevante investigar os idosos no contexto das políticas educacionais, pois são sujeitos que sofrem os preconceitos sociais da velhice, que são representados por questões da produtividade laboral, aspectos econômicos e dificuldades na aprendizagem, como afirma Oliveira (1999).

Além dos elementos contextuais indicados, cabe a justificativa da delimitação do objeto de estudo a partir da trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora, que teve seu primeiro contato com a EJA quando atuou como coordenadora pedagógica de Centros de Educação Básica de Educação de Jovens e Adultos de uma instituição privada no Paraná.

A partir dessa experiência, houve aprofundamento dos conhecimentos e experiências sobre a modalidade de ensino, realizando seu mestrado em Educação, tendo como foco a EJA e a educação permanente. Como participante, desde 2016, do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Permanente e Práticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI) ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG), momento em que teve contato com a Universidade Aberta à Terceira Idade, nutriu questionamentos pontuais que ensejaram esta pesquisa. O estudo também aporta influências no âmbito pessoal, por ter familiares que não concluíram a Educação Básica e por ter a memória afetiva de realizar leituras na infância para a avó, que era analfabeta.

Ainda em termos acadêmicos, o objeto de estudo também representa a perspectiva da pesquisadora sobre a amplitude da educação que envolve a aprendizagem em diferentes idades e contextos e que, portanto, não está restrita à infância, nem tampouco somente à educação formal.

O panorama supracitado, somado ao fato demográfico do envelhecimento da população brasileira, traz outros elementos à pesquisa no que se refere à inserção das pessoas idosas nas políticas públicas educacionais brasileiras, considerando que, mesmo que indiretamente a educação formal seja de certa forma assegurada à população idosa na LDBEN pelas características etárias da modalidade EJA e pela menção da aprendizagem ao longo da vida, não existem especificações sobre como o direito à educação será assegurado em diferentes níveis e modalidades para a terceira idade. Conforme salienta Soares:

A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar as novas gerações. Por exemplo, o Brasil também vai conhecendo uma elevação maior da expectativa de vida por parte dos seguimentos de

sua população. Os brasileiros estão vivendo mais. [...] A esta realidade promissora e problemática ao mesmo tempo, se acrescenta, por vezes, a falta de opções para as pessoas da terceira idade poderem desenvolver seu potencial e suas experiências vividas. A consciência do idoso para a família e para a sociedade ainda está por se generalizar. (SOARES, 2002, p. 40-41).

Essa configuração populacional, que adquiriu maior ênfase a partir da década de 1990, foi fortalecida com políticas públicas específicas, tais como: a Lei 8.842/1994, que instituiu a Política Nacional do Idoso, criando o Conselho Nacional do Idoso; o Estatuto da Pessoa Idosa – Lei 14.423/2022; e a implantação de espaços específicos para atendimento dos idosos como sujeitos de direitos, a exemplo das Universidades Abertas à Terceira Idade (UATIs)¹.

Considerando tal contexto, propõe-se o problema de investigação: Quais são os limites e as possibilidades para o estabelecimento de políticas educacionais nacionais específicas para a população idosa no Brasil? Para tanto, busca-se promover reflexões acerca de que maneira a população idosa é tratada nas diretrizes do sistema educacional brasileiro, a partir das seguintes questões norteadoras: No contexto das ações extensivas das universidades, pode-se considerar como efetivação da garantia do direito à educação o atendimento prestado no formato de programas ou projetos? Por que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não menciona os idosos em nenhum nível ou modalidade? O que justifica a existência de políticas públicas de atenção aos idosos que se desdobraram em políticas assistenciais, sociais e econômicas, mas não em políticas educacionais? As ações educacionais existentes nas UATIs podem contribuir para o estabelecimento de políticas educacionais para os idosos?

Para buscar respostas a esses questionamentos, parte-se dos documentos que regulamentam o direito à educação nos contextos internacional, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Política e o Plano de Ação das Nações Unidas de Madri sobre o Envelhecimento e seus desdobramentos; e no contexto nacional, partindo da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até se chegar à análise das políticas públicas para os idosos, pois é partir delas que são delimitados as diretrizes, estruturas e funcionamentos das ações para esses sujeitos.

Além disso, abordam-se as UATIs como campo de investigação, por representarem uma das ações educacionais voltadas para os idosos enquanto um espaço de desenvolvimento social que promove processos que ultrapassam a educação formal, contemplando direta ou indiretamente a educação não formal e informal.

¹ No presente estudo, a denominação UATI será utilizada para se referir genericamente aos programas das universidades brasileiras.

Portanto, a partir dos apontamentos explicitados e da premissa defendida por Freire (1996, p. 59) de que “o respeito a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Estrutura-se a presente pesquisa com base na hipótese de que as relações entre as ações educacionais voltadas para os idosos existentes nas UATIs, o conceito de educação permanente enquanto direito humano e constitucional e a perspectiva da gerontologia educacional podem figurar as possíveis bases de proposição de política educacional específica para a população idosa.

Assim, o objetivo geral do estudo é determinar os limites e possibilidades para a regulamentação de políticas públicas educacionais específicas para a população idosa no contexto brasileiro a partir da LDBEN. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) descrever os aspectos histórico-filosóficos, demográficos e legais do envelhecimento; b) discutir a garantia do direito à educação para pessoas idosas a partir da perspectiva da educação permanente e da gerontologia educacional; c) demonstrar que as UATIs são precursoras das ações educacionais estruturadas para pessoas idosas; d) propor o estabelecimento de políticas públicas educacionais específicas para as pessoas idosas no contexto brasileiro a partir da LDBEN.

Quanto aos elementos problematizadores da análise sobre os limites e possibilidades de se regulamentar políticas educacionais específicas para os idosos, apresenta-se o conceito de educação permanente, no âmbito das diversas formas e modalidades de aprendizagem durante a vida (REQUEJO OSORIO, 2003), e de gerontologia educacional como campo de atuação, no âmbito das especificidades de atendimento a esse público.

Sendo assim, o argumento preliminar considera que grande parte da população brasileira é representada pela terceira idade e que esse grupo se apresenta cada vez mais longo e ativo. Sob essa ótica, parte-se do pressuposto de que o idoso é um sujeito de direitos, incluindo o direito à educação, nos âmbitos formal e não formal. Nesse sentido, apresentam-se os limites das políticas educacionais quanto ao alcance dos públicos de diferentes idades, especialmente os idosos, e as possibilidades de regulamentação de políticas educacionais direcionadas a esse público, que não estejam restritas a programas ou projetos e que promovam a educação na perspectiva permanente e gerontológica.

Para proceder o estudo proposto, adota-se como perspectiva epistemológica a teoria crítica, com a contribuição principalmente de Adorno (1995). A fundamentação teórica está pautada nos estudos de Both (2000), Cachioni (1999), Debert (1999) Neri (2007), Peres (2010) Oliveira (1999, 2012) e Veras (2004) para as discussões a respeito dos idosos e das UATIs. As

reflexões e análises a respeito da educação permanente estão pautadas em Barros (2013), Freire (1996), Furter (1976, 1984), Gadotti (2007, 2009), Paiva (2007), Requejo Osorio (2003), Lima (2007), Ribeiro (2005) e Soares (2002).

Além disso, toma-se como fonte de dados documentos legais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Pessoa Idosa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e as políticas que regulamentam as atividades de extensão do Ensino Superior.

O levantamento proposto do estado do conhecimento a respeito da temática de investigação foi realizado por meio da pesquisa das produções científicas nas bases do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Scientific Electronic Library Online (SciELO), do Redalyc e do Google Scholar, a partir dos quais foram encontradas inicialmente 21 teses, 57 dissertações e 34 artigos de periódicos que discorriam sobre algum tipo de ação educacional para idosos, a partir dos seguintes descritores: educação idosos, educação terceira idade, política educacional idosos; política educacional terceira idade; universidade aberta terceira idade; EJA idosos; EJA terceira idade; UNATI; UATI; EJAI.

O recorte temporal utilizado para o levantamento das produções científicas foi de 2003 a 2020. O período inicial deu-se pelo fato de ser o ano em que o Estatuto da Pessoa Idosa foi implementado, bem como considerando o disposto no artigo 25º desse documento, que estabelece que “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).

A sistematização das produções identificadas inicialmente resultou em um total de 112 produções:

Quadro 1 – Levantamento inicial das produções acadêmicas

Descritores	Dissertações	Teses	Artigos
Política educacional idosos	16	5	11
Política educacional terceira idade	2	1	
Universidade Aberta Terceira Idade	10	8	5
EJA idosos	13	2	3
EJA terceira idade	4		
Políticas educacionais idosos	6	2	2
UNATI	5	1	5
UATI		1	3
EJAI	1	1	5

	57	21	34
--	----	----	----

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A revisão de literatura foi pautada em: produções que tratam da terceira idade/idosos na EJA; produções que tratam das Universidades Abertas à Terceira Idade; e produções que abordam ações educacionais para os idosos.

Com base nessas três abordagens, foram selecionadas as produções voltadas para os idosos no âmbito do direito à educação na perspectiva da educação permanente e da gerontologia educacional. Dessa forma, foram desconsideradas as dissertações e teses que tratam dos termos utilizados nos descritores, de maneira isolada e com foco na qualidade de vida, no caso específico dos idosos e velhice.

Durante o levantamento, também foram excluídas as produções que tinham os idosos como objeto de estudo, mas que focavam somente na abordagem da saúde, fisioterapia, religiosidade, psicologia, sexualidade, assistência social, relatos de experiência muito específicos, como estudos de caso, atividade física, aposentadoria, entre outros temas que não correspondiam ao objetivo desta pesquisa.

De todas as produções mapeadas, foram selecionadas 3 teses e 4 dissertações que mais se aproximavam do objeto de estudo e do referencial teórico aqui adotado, com base nos seguintes critérios: a) educação de pessoas idosas nas UATIs; b) educação para idosos na perspectiva permanente e gerontológica; c) políticas públicas para a população idosa e sua relação com a educação. Destacam-se, a seguir, algumas das contribuições dessas produções.

Quadro 2 – Estado do conhecimento: produções acadêmicas relacionadas à pesquisa

(continua)

Tipo	Título	Autor	Instituição	Ano
Dissertação	O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC	Cássia Cilene de Almeida Chalá Machado	UFSC/SC	2017
Dissertação	Universidade da Maturidade: uma alternativa de prática educativa para redução da exclusão social na velhice dos tocantinenses	Soely Kunz Cericatto	UFT/MA	2018
Dissertação	Políticas Públicas Educacionais para o idoso e sua implementação pela SEED – PR na cidade de Prudentópolis	Regina Sviech Pontarolo	UEPG/PR	2008
Dissertação	Escolaridade e envelhecimento: panorama das políticas públicas e marco regulatório no Brasil - 1991 a 2011	Maíra Rocha Santos	UnB/DF	2019

Quadro 2 – Estado do conhecimento: produções acadêmicas relacionadas à pesquisa

(conclusão)

Tipo	Título	Autor	Instituição	Ano
Tese	Reflexões sobre a Universidade da Terceira Idade (UnTI) na gestão das universidades públicas federais brasileiras	Flora Moritz da Silva	UFSC/SC	2017
Tese	Educação de pessoas idosas: um estudo de caso da Universidade da Maturidade no Tocantins	Fabíola Andrade Pereira	UFPB/PB	2016
Tese	Gerontologia dialógica intergeracional para autoestima e inserção social de idosos	Deuzimar Costa Serra	UFC/CE	2012

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A dissertação de Cássia Cilene de Almeida Chalá Machado, intitulada “O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC”, agrega conteúdos ao presente estudo ao sinalizar o espaço que os idosos ocupam na educação formal, bem como as perspectivas acerca destes como sujeitos ativos no processo educativo.

Outra dissertação que se destaca é a de Soely Kunz Cericatto, intitulada “Universidade da Maturidade: uma alternativa de prática educativa para redução da exclusão social na velhice dos tocantinenses”, que, ao discorrer sobre a “Universidade da Maturidade”, traz elementos importantes para a problematização da importância do papel das UATIs enquanto promotoras da inclusão social dos idosos no contexto educacional.

A dissertação de Regina Sviech Pontarolo, “Políticas Públicas Educacionais para o idoso e sua implementação pela SEED – PR na cidade de Prudentópolis”, traz discussões próximas ao objeto deste estudo, e uma indicação fundamental para a análise sobre a educação para idosos, pois a dissertação, em 2008, quando foi defendida, já sinalizou que a educação é o setor que menos contempla os idosos com projetos voltados aos seus interesses.

A dissertação “Escolaridade e envelhecimento: panorama das políticas públicas e marco regulatório no Brasil - 1991 a 2011”, de Maíra Rocha Santos, agrega dados sobre a escolarização dos idosos e evidencia uma problematização fundamental, a de que somente a escolarização não é sinônimo de garantia do direito à educação.

Das teses pesquisadas, entre as mais relevantes está “Reflexões sobre a Universidade da Terceira Idade (UnTI) na gestão das universidades públicas federais brasileiras”, de Flora Moritz da Silva, que, ao apresentar um panorama da estrutural e operacional sobre o

estabelecimento das UATIs em universidades públicas federais, agrega informações quanto à configuração geral de suas respectivas propostas a partir de atividades socioeducativas.

A tese “Educação de pessoas idosas: um estudo de caso da Universidade da Maturidade no Tocantins”, de Fabíola Andrade Pereira, discute acerca da aprendizagem ao longo da vida, relacionada à terceira idade, tomando a perspectiva de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) enquanto campo teórico e prático, e não como modalidade de ensino.

A tese “Gerontagogia dialógica intergeracional para autoestima e inserção social de idosos”, do pesquisador Deuzimar Costa Serra, aborda a educação de idosos, sobretudo no processo de alfabetização com foco na perspectiva freireana e a partir da abordagem denominada gerontagogia dialógica intergeracional. Ao discorrer sobre esse procedimento metodológico, o autor destaca o contexto social da educação de idosos e cita a necessidade de uma política educacional nos cursos de Pedagogia que contemple o atendimento ao público da terceira idade.

Além das teses e dissertações, foram identificados diversos artigos acadêmicos que abordavam algum aspecto da temática, inclusive artigos que traziam o estado do conhecimento acerca dos estudos do panorama sobre a pesquisa sobre os idosos no Brasil, por exemplo, o artigo “A universidade aberta para a terceira idade e a educação do idoso nas dissertações e teses de 2000 a 2011”, de Rita de Cássia da Silva Oliveira, trazendo elementos sobre o contexto da pesquisa e concepção sobre as UATIs e a abordagem da educação do idoso no Brasil.

A superação da educação para o idoso como compensação ou assistencialismo é premente, em contraposição é necessária a valorização das capacidades intelectuais, a sabedoria, as experiências e habilidades adquiridas ao longo da vida. (OLIVEIRA, 2013, p. 383).

Outro artigo relevante é o de Marcos Augusto de Castro Peres, “A educação de jovens e adultos e o analfabetismo na velhice: Os idosos e a exclusão educacional”, que contribui para a problematização sobre o espaço dos idosos no sistema educacional.

Das teses e dissertações pesquisadas e selecionadas, não há nenhuma produção específica que trata da educação para idosos na perspectiva do direito constitucional e humano a partir da análise do conceito de educação permanente, definindo as UATIs enquanto campo de investigação e de possibilidades para indicar referências e critérios voltados para a regulamentação de uma política educacional específica para o público idoso a partir da LDBEN.

A busca também resultou em dissertações que abordaram a importância das UATI para o processo emancipatório e de inclusão social dos idosos, mas que não tiveram como objetivo a defesa da educação para idosos de maneira regulamentada especificamente para esse público. Encontraram-se, ainda, dissertações que abordaram as políticas públicas educacionais que contemplaram a terceira idade, mas que não trataram da importância de se estabelecer uma política educacional específica para os idosos, assim como existe para outras faixas etárias ou modalidades.

Mediante tal levantamento, foi possível identificar a lacuna existente nos estudos sobre políticas educacionais para a terceira idade a partir da perspectiva da educação permanente, da gerontologia educacional e das UATIs, ou seja, políticas que considerassem que as pessoas idosas deveriam ser protagonistas de documentos reguladores com o fim de lhes assegurar o direito à educação. Como se verificou, as pessoas idosas não figuram como foco de nenhuma política educacional específica para a terceira idade, principalmente a partir do principal marco regulatório educacional brasileiro que é a LDBEN.

Assim, o ineditismo desta tese está na análise dos limites e possibilidades de se estabelecer políticas educacionais específicas para a população idosa a partir da inclusão da pessoa idosa no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como pressuposto para garantir que seja assegurado o direito constitucional e humano à educação. Para tanto, será discutida a (in)existência de políticas educacionais específicas para a terceira idade e defendida a regulamentação de tais políticas a partir da inclusão da população idosa na LDBEN.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho investigativo. Sendo assim, será realizada uma revisão de literatura a respeito da temática, seguida de pesquisa bibliográfica e análise documental da legislação e regulamentações das políticas educacionais brasileiras e das políticas públicas para idosos.

Nesse sentido, serão utilizadas como fontes para esta pesquisa documentos legais internacionais e nacionais que tratam do direito à educação, mencionando aspectos relacionados à velhice, ao envelhecimento e à pessoa idosa. No quadro a seguir, são apresentados os documentos que serão utilizados para a presente pesquisa.

Quadro 3 – Documentos legais utilizados como fonte de dados

Fontes de dados	Documentos
Internacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Declaração Universal do Direitos Humanos - Plano Internacional de Ação de Viena - Declaração Política e o Plano de Ação das Nações Unidas de Madri sobre o Envelhecimento - Estratégia Global e o Plano de Ação da Organização Mundial da Saúde sobre Envelhecimento e Saúde 2016-2020 - Plataforma da Década do Envelhecimento Saudável 2021-2030 - Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável - Conferências Regionais Intergovernamentais sobre o Envelhecimento na América Latina e no Caribe - Declaração de Brasília - Carta de San José sobre os Direitos do Idoso - Declaração de Assunção Construindo Sociedades Inclusivas: Envelhecer com Dignidade e Direitos - Declaração de Santiago
Nacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Constituição Federal de 1988 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Política Nacional do Idoso (PNI) - Lei n. 8.842/1994 - Estatuto da Pessoa Idosa – Lei nº 14.423, de 22 de julho de 2022 - Plano Nacional de Educação - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos - Base Nacional Curricular Comum - Política Nacional de Extensão Universitária
Estaduais	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 9118/2010 – Aprova o Regulamento do Fundo Estadual dos Direitos do Idoso. - Lei 16.644/2010 – Altera e revoga dispositivos da Lei nº 11.863/1997, institui a Semana Estadual do Idoso e a Conferência Estadual dos Direitos do Idoso e adota outras providências. - Lei 16.732/2010 – Fica instituído o Fundo Estadual dos Direitos do Idoso, conforme específica. - Lei 17.104/2012 – Institui a Semana de Prevenção e Combate à Violência e Maus Tratos Contra Idosos. - Lei 17.453/2013 – Institui a Semana Estadual do Idoso, a ser comemorada na semana que coincidir com o dia 1º de outubro. - Lei 17.955/2014 – Institui o Dia do Cuidador da Pessoa Idosa. - Lei 19252/2017 – Política Estadual da Pessoa Idosa do Paraná

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Além disso, será realizado o mapeamento das ações educacionais desenvolvidas nas UATIs de diferentes regiões do Brasil, selecionadas por amostragem de acordo com a explicitação pública de sua estrutura e funcionamento, selecionando-se uma instituição pública estadual e uma instituição pública federal por região brasileira.

O mapeamento tem o intuito de evidenciar as ações que podem constituir as possibilidades de se estruturar políticas educacionais específicas para a população idosa, propiciando também subsídios para estabelecer diretrizes nacionais de educação para idosos no contexto do direito humano e constitucional à educação, na perspectiva permanente e gerontológica.

Quadro 4 – Amostragem: Lista de instituições de ensino superior por região

Regiões	Instituições	Sigla do Programa	Ano de criação
Sul	Universidade Federal de Santa Catarina (https://neti.ufsc.br)	NETI/UNAPI	1982
	Universidade Estadual de Ponta Grossa (https://www2.uepg.br/uati)	UATI	1992
Sudeste	Universidade de São Paulo (https://prceu.usp.br/usp60)	USP60+	1994
	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (http://www.unati.uerj.br)	UNATI	1993
Centro-Oeste	Universidade Federal do Mato Grosso	NEATI	1993
	Universidade Estadual do Mato Grosso	UNEMAT (Projeto)	2004
Norte	Universidade Federal do Pará	UNITERCI	1991
	Universidade Estadual do Amazonas (UEA)	FUnATI	2007
Nordeste	Universidade Federal de Sergipe (https://nupati.ufs.br/pagina/7640)	NUPATI	1998
	Universidade Estadual de Feira de Santana (https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=82)	UATI	1992

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Cabe pontuar que a abordagem qualitativa foi escolhida porque contribui para a compreensão do contexto e sua relação com o problema de investigação, pois pressupõe, conforme indicam Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

A abordagem metodológica utilizada no desenvolvimento do estudo está pautada na teoria crítica, considerando que, como afirma Adorno (1995, p.121), “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”, ou seja, não basta assumir princípios preestabelecidos sobre o conceito, sujeitos e fenômenos da educação limitados ao senso comum ou aos interesses dos sistemas vigentes. Com base no aporte teórico e nas fontes documentais, será promovida a discussão crítica a respeito do problema, estabelecendo conclusões a partir dos objetivos propostos.

Cabe pontuar o momento histórico em que a pesquisa foi desenvolvida, no contexto da pandemia de covid-19, com os diversos desdobramentos que esse acontecimento gerou, tais como questões relacionadas ao isolamento social, impactos econômicos e psicológicos e as mudanças das práticas educacionais – contexto que também interferiu no desenvolvimento da pesquisa, a qual passou por diversas etapas de revisão dos objetivos e dos procedimentos metodológicos.

Assim, o primeiro capítulo, intitulado “Aspectos Histórico-Filosóficos, Demográficos e Legais do Envelhecimento”, apresenta os fundamentos a respeito da velhice e do envelhecimento a partir da historicidade, da filosofia, da demografia e da legislação, iniciando as discussões a respeito da importância de contemplar os idosos nas políticas educacionais, considerando as bases legais e os conceitos de emancipação, autonomia, superação da racionalidade técnica e semiformação.

O segundo capítulo, “O Direito à Educação para Pessoas Idosas na Perspectiva da Educação Permanente e da Gerontologia Educacional”, discute o direito à educação na perspectiva da educação permanente e da gerontologia educacional enquanto pressupostos para assegurar o direito humano e constitucional à educação.

Em seguida, o terceiro capítulo, “As Universidades Abertas à Terceira Idade como Precursoras da Educação na Velhice”, aborda a constituição das UATIs nos contextos brasileiro e internacional. Além disso, demonstra-se o mapeamento da estrutura e funcionamento das ações educacionais das UATIs e as suas contribuições para o desenvolvimento da educação para pessoas idosas.

O quarto capítulo, “Análise sobre os Limites e Possibilidades para a Regulamentação de Políticas Educacionais Específicas para a População Idosa”, centra-se no registro e análise dos dados da pesquisa e na discussão sobre a proposta de estabelecimento da educação para idosos enquanto uma política educacional que, para tanto, deve estar prevista e registrada em documentos norteadores, como a LDBEN.

Portanto, esta tese evidencia a necessidade de se reconhecer o direito das pessoas idosas de maneira multidimensional, superando a visão assistencialista. Esse movimento inclui a oferta de ações educacionais estruturadas especificamente para essa população, o que implica na implementação de políticas educacionais focadas nas pessoas idosas a partir da LDBEN, que não estejam limitadas a adendos que figuram uma suposta inclusão.

CAPÍTULO 1 - ASPECTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS, DEMOGRÁFICOS E LEGAIS DO ENVELHECIMENTO

1.1 HISTORICIDADE E OS ASPECTOS FILOSÓFICOS E MULTIFATORIAIS DA VELHICE

A velhice, ao longo da história da humanidade, foi determinada por diferentes concepções e papéis decorrentes do modelo de sociedade vigente. Logo, tal determinação foi impactada por questões filosóficas, biológicas, antropológicas, culturais, sociais e até mesmo pelos paradigmas relacionados a essa fase da vida em cada época, considerando a valorização ou desvalorização das experiências de vida e da função social atribuída aos sujeitos idosos.

Assim, tratar do envelhecimento requer considerar dois aspectos fundamentais – a exterioridade e a interioridade – sem, contudo, determinar uma concepção estanque da velhice, conforme argumenta Beauvoir:

Consideramos o homem idoso enquanto objeto da ciência, da História, da sociedade: descrevemo-lo em exterioridade. Ele é, também, um sujeito que interioriza sua situação e que reage a ela. Tentemos entender como ele vive sua velhice. A dificuldade é que não podemos adotar, com relação a esta, nem um ponto de vista nominalista, nem um ponto de vista conceptualista. A velhice é o que acontece às pessoas que ficam velhas; impossível encerrar essa pluralidade de experiências num conceito, ou mesmo numa noção. Pelo menos, podemos confrontá-las umas com as outras, tentar destacar delas as constantes e dar as razões de suas diferenças. [...] O grande número de clichês que encontramos, no que toca à velhice, demonstra que ela é uma realidade que transcende a História. É verdade que a condição dos velhos não é a mesma em toda parte, nem em todas as épocas; mas através dessa diversidade afirmam-se constantes que me autorizam a aproximar certos testemunhos sem consideração de datas. A mais grave dificuldade é a interferência, já constatada, dos fatores que definem a condição de idoso: cada um só encontra seu verdadeiro sentido na sua relação com os outros. Qualquer recorte é arbitrário. (BEAUVOIR, 2018, p. 317).

A complexidade do envelhecimento envolve as contradições entre a mente e o corpo, os preconceitos sobre a velhice e a realidade sobre ela. Por isso, segundo Beauvoir (2018), não é possível escrever uma história da velhice, pois a história pressupõe uma circularidade que não é aplicável ao velho enquanto categoria, pelo fato dele ser determinado pelo contexto social sem interferência no percurso do mundo. Logo, é possível somente:

[...] descrever as atitudes das sociedades históricas para com os velhos, e as imagens que elas forjaram deles. Todas as civilizações conhecidas caracterizam-se pela oposição entre uma classe exploradora e classes exploradas. A palavra velhice representa duas espécies de realidade profundamente diferentes, se considerarmos esta ou aquela. (BEAUVOIR, 2018, p. 235).

No contexto geral de abordagem da velhice, partindo das sociedades primitivas², classificadas por Beauvoir (2018) como nômades (caçadores, coletores, criadores de gado e camponeses) e seminômades (sedentárias: criadores e agricultores com diferentes pontos de permanência), verifica-se que os velhos são tratados de acordo com questões de utilidade e subsistência, ou seja:

Vê-se que, no que toca à condição dos velhos nas sociedades primitivas, é preciso abster-se de simplificar. Não é verdade que em toda parte se faça o velho “cair de maduro”, também não é justo alimentar uma imagem idílica do destino dos idosos. Esse destino se explica pelos fatores que indicamos de passagem, e dos quais precisamos agora destacar o papel e as relações. Salta aos olhos que o velho tem mais condições de subsistir nas sociedades ricas do que nas pobres, nas sedentárias mais do que nas nômades. No que diz respeito às sedentárias, coloca-se apenas um problema de sustento; no que se refere aos nômades, além deste problema, há ainda outro, mais difícil — o do transporte. Mesmo que gozem de certa abundância, esta não é conseguida senão graças a interessantes deslocamentos: se os idosos não conseguem seguir, são abandonados. Nas sociedades agrícolas, a mesma relativa abundância seria suficiente para alimentá-los. Entretanto, a situação econômica não é, absolutamente, determinante: em geral, trata-se de uma opção que a sociedade faz, e que pode ser influenciada por diferentes circunstâncias. (BEAUVOIR, 2018, p. 88).

Para além da subsistência, as circunstâncias que influenciam a forma como as sociedades primitivas tratam os idosos são questões relativas à “técnica, magia, religião que constituem o essencial da cultura nas sociedades primitivas. Estes três domínios estão intimamente ligados, aparentando-se a magia ao mesmo tempo com a técnica e com a religião.” (BEAUVOIR, 2018, p. 71).

Sendo assim, o papel e o reconhecimento do idoso dependerão do peso que cada um desses elementos exerce em determinada sociedade, ressaltando-se o fato de que quanto mais rudimentar ela for, menor a relevância dos conhecimentos e memórias de seus idosos, reduzindo sua importância e função social. Em contrapartida, “quando a vida econômica requer um saber mais rico, quando é menos árdua a luta contra a natureza, permitindo um certo distanciamento desta, a magia e a religião florescem; o papel do velho torna-se, então, mais complexo: ele pode ser detentor de grandes poderes.” (BEAUVOIR, 2018, p. 69).

Assim, os cenários da velhice nas sociedades primitivas variam do total descaso, a ponto de eliminar os indivíduos considerados idosos, principalmente por questões relacionadas a utilidade, até a sua veneração, quando consideradas as questões míticas e a tradição oral. Segundo Beauvoir (2018, p. 97), “As soluções práticas adotadas pelos primitivos com relação

² Segundo Morgan (2005, p. 23), “As mais recentes investigações a respeito das condições primitivas da raça humana estão tendendo à conclusão de que a humanidade começou sua carreira na base da escala e seguiu um caminho ascendente, desde a selvageria até a civilização, através de lentas acumulações de conhecimento experimental.”

aos problemas que os velhos lhes colocam são muito diversas: pode-se matá-los, deixar que morram, conceder-lhes um mínimo vital, assegurar-lhes um fim confortável, ou mesmo honrá-los e cumulá-los de atenções”.

De toda forma, o destino dos idosos é definido pela coletividade, considerando suas possibilidades e seus interesses. Portanto:

O velho, entre os primitivos, é verdadeiramente “o Outro”, com a ambivalência que o termo carrega. [...] Assim — por outros motivos e de uma outra maneira —, o velho nessas sociedades é um sub-homem e um super-homem. Incapaz, inútil, é também o intercessor, o mágico, o sacerdote: fica aquém ou além da condição humana, e muitas vezes nas duas situações ao mesmo tempo. Como em todas as sociedades, estas atitudes são vividas de maneira singular e contingente. O destino dos idosos depende em grande parte de suas capacidades, do prestígio e das riquezas que essas capacidades lhes proporcionaram; o dos privilegiados difere do destino do homem comum. De acordo com os grupos e as famílias, há igualmente diversidade de tratamentos. (BEAUVOIR, 2018, p. 95).

Diante de tal contexto, nas sociedades primitivas, a objetividade sobrepõe-se à subjetividade no que diz respeito à velhice, e, para além das representações sociais, da utilidade e da sobrevivência, o envelhecimento terá reflexões muito pautadas na religião e na magia.

A partir das sociedades históricas ocidentais da Antiguidade³, o envelhecimento passa a ser observado também com base em vertentes filosóficas. Nas cartas a Lucílio, Sêneca (2004, p. 236) indica que a condição moral está acima das diferenças de idade, indicando que “o facto é que o homem conserva o espírito vivo e alerta, em contrasta com a sua debilidade física”.

A partir dos registros desse período, é possível identificar, além das condições objetivas, as condições subjetivas do envelhecimento, na medida em que os filósofos em idade

³ Rozendo (2014, p. 26) indica que “Ao lançar o olhar sobre a história da civilização, Beauvoir (1990) inicia sua análise na sociedade grega, mais especificamente, parte de um exame de poemas homéricos, história escrita, entendida como marco da formação dos povos civilizados (Morgan, 1967). Na literatura clássica, a velhice estava associada a algumas virtudes do homem, sobretudo à sabedoria. Entretanto, noutras passagens o velho era representado como um sujeito fisicamente, e até psiquicamente, enfraquecido, sem razão e vigor físico necessários para elaboração de táticas e enfrentamentos de guerra, tão importantes na sociedade grega.” No contexto romano, Rozendo (ibid., p. 27) descreve que “o velho era estimado como um sujeito de uma sabedoria ímpar”, sendo valorizado no cenário político e principalmente no interior da família, onde tinha sua autoridade preservada até o fim de sua existência. Assim, as sociedades históricas antigas demarcaram um processo civilizatório que parte das sociedades primitivas, chamadas por Morgan (2005, p. 21) de selvagens, que evoluem para os bárbaros até os homens civilizados por meio de invenções e descobertas, as quais “mantêm relações sequenciais ao longo das linhas do progresso humano e registram seus sucessivos estágios; por outro lado, as instituições sociais e civis, em virtude de sua conexão com perpétuos desejos humanos, desenvolveram-se a partir de uns poucos germes primários de pensamento. Elas exibem registros de progresso semelhantes. Essas instituições, invenções e descobertas incorporaram e preservaram os principais fatos que agora permanecem como ilustrativos dessa experiência. Quando organizadas e comparadas, tendem a mostrar a origem única da humanidade, a semelhança de desejos humanos em um mesmo estágio de avanço e a uniformidade das operações da mente humana em condições similares de sociedade.”

madura discorrem sobre a velhice, independentemente da situação concreta que se apresenta, sobretudo a de caráter biológico.

Recém-nascido, criança, adolescente, velho – fases diferentes da vida; e todavia eu sou o mesmo que já foi recém-nascido, criança e adolescente. Ou seja, conquanto a constituição de cada um de nós se vá alterando, a adaptação própria à constituição natural permanece idêntica. A natureza incumbe-se de cuidar de *mim*, e não de uma criança, de um jovem e de um velho. (SÊNECA, 2004, p. 682).

Complementando a perspectiva de não categorizar os seres humanos por suas condições, Sêneca (2004, p. 246) ressalta os aspectos morais e humanos indicando que “[...] embora haja entre eles diferenças de idade – uns são velhos, outros jovens –, de constituição física – uns são belos, outros feios –, de condições de vida – uns são ricos, outros pobres, [...]. Todos, porém, são iguais na sua condição de homens de bem”.

Isso porque, desde as sociedades primitivas, já se considerava o declínio biológico do organismo, a partir de um determinado momento da vida, como um fator que caracterizava o envelhecimento, e, na Grécia antiga, tais fatores foram ainda mais evidenciados a partir das teorias de Hipócrates, que desenvolveu um estudo pautado na experiência e no raciocínio.

Hipócrates retomou a teoria pitagórica dos quatro humores: sangue, fleuma, bile amarela, bile negra; a doença resulta de uma ruptura do equilíbrio entre eles; a velhice também. Ela começava aos 56 anos, segundo o médico grego. É ele o primeiro a comparar as etapas da vida humana às quatro estações da natureza, e a velhice ao inverno. (BEAUVOIR, 2018, p. 21).

Em termos médicos, após as considerações de Hipócrates, segundo Beauvoir (2018), Galeno, que fez uma síntese geral da medicina antiga, trouxe a ideia de que a velhice era uma condição intermediária entre a doença e a saúde. Ela não é exatamente um estado patológico; entretanto, todas as funções fisiológicas do velho ficam reduzidas ou enfraquecidas.

Assim, existe uma aproximação entre a velhice, a doença e a morte, fato que é abordado inclusive nas discussões filosóficas, com expressões afirmando que:

[...] os melhores dias são os primeiros porque depois chegam as doenças, porque a velhice se aproxima e nos cai sobre a cabeça enquanto ainda nos imaginamos adolescentes; em vez disso, observa que Vergílio menciona sempre lado a lado a doença e a velhice, com toda a razão, aliás, já que a velhice não passa de uma doença incurável. (SÊNECA, 2004, p. 600).

Não obstante as limitações evidenciadas pelos aspectos biológicos que caracterizam o envelhecimento, existem na Antiguidade outros fatores que influenciam o modo como os idosos são vistos, a exemplo das mitologias, que, segundo Beauvoir (2018), trata a velhice do ângulo

do conflito das gerações até o reconhecimento da sabedoria acumulada ao longo dos anos, que conferem aos idosos uma condição de honra e delegação de poderes.

Existe também uma satirização da velhice, representada principalmente pelas peças do dramaturgo grego Aristófanes.

Na tragédia, o velho é sujeito: é apresentado tal como existe por si mesmo. Quando, cinquenta anos depois de Eurípides, desabrocha com Aristófanes, a comédia toma o velho como objeto. O público ateniense continuou a comover-se com a grandeza de Édipo e de Hécuba; mas ria com gosto diante do espetáculo de velhos ridículos. Nas suas comédias, Aristófanes defende teses políticas e morais — Atenas era então governada por Cléon, um demagogo que combatia a influência das classes superiores e praticava uma política belicista. (BEAUVOIR, 2018, p. 118).

Esse movimento de valorização e desvalorização da velhice, influenciado por questões de sobrevivência, aspectos religiosos, mitológicos e até mesmo ideológicos, colocam o idoso ora em posição de evidência e poder, ora em situação de marginalização e até de loucura, tanto que a Antiguidade e a Idade Média “atribuíam aos loucos um caráter sagrado e uma espécie de vidência. Avizinhando-se frequentemente da loucura, acontece conciliarem-se na velhice as duas imagens contraditórias que se faz dela, tradicionalmente: o venerável sábio e o velho louco.” (BEAUVOIR, 2018, p. 185).

Nesse sentido, Beauvoir (2018, p. 142) descreve que “durante o Baixo Império e a alta Idade Média, os velhos foram mais ou menos excluídos da vida pública: os jovens conduziam o mundo”. Assim, a imagem construída no contexto social delimitava o papel que os idosos ocupavam na vida familiar e comunitária, tanto que “a imagem popular que a Idade Média criou e que se impôs nos séculos seguintes é menos serena: é a do Velho-Tempo, alado e descarnado, que segura uma foice.” (*ibid.* p. 142).

Nesse contexto, além da forte influência do cristianismo sobre a visão que se tem dos idosos, a que coloca o pai passando seus poderes ao filho, complementada pelas constatações da medicina em delimitar a velhice como declínio das condições físicas e psicológicas, a idade cronológica também é destacada a fim de caracterizar o envelhecimento, remetendo à passagem dos anos com a aproximação da morte, e não como parte da vida. Conforme pontua Beauvoir (2018, p. 154), “[...] o tempo é considerado uma causa de declínio. O macrocosmo, assim como o microcosmo — o homem — passa por seis idades, à semelhança dos dias da semana. A última idade à qual o mundo chegou — pensa-se — é a da decrepitude”.

Outro elemento bastante utilizado para ilustrar o contexto senil na Idade Média é sua iconografia, que, segundo Beauvoir (2018), diz muito mais a uma humanidade ainda analfabeta.

Com o Renascimento, que marca a Idade Moderna, são resgatadas algumas percepções do envelhecimento na Antiguidade e são apresentados outros componentes para o entendimento da velhice, influenciados principalmente pelas mudanças político-econômicas ocorridas na época que se transacionava para um modelo mercantil e urbano.

Ao fim da Idade Média, a vida permanecia precária e a longevidade, rara. [...] A partir do século XIII, e principalmente no século XIV, assiste-se a um renascimento da vida urbana. A busca do ganho também não é mais tão severamente condenada pela Igreja; acaba mesmo por ser legitimada, e o mercantilismo é respeitado. (BEAUVOIR, 2018, p. 157).

Logo, alguns marcos do Renascimento se expandem para a ciência, em paralelo com as artes, cultura e literatura, revisitando as descobertas da medicina da Antiguidade, de Hipócrates e Galeno.

Até o fim do século XV, todas as obras sobre a velhice são tratados de higiene. A escola de Montpellier redige também “regimes de saúde”. No fim do século XV, produz-se na Itália um renascimento da ciência paralelo ao das artes. O médico Zerbi escreve uma Gerontocomia que é a primeira monografia dedicada à patologia da velhice. Mas ele não inventa nada. O ramo da medicina que faz um imenso progresso no início do Renascimento é a anatomia. Durante mil anos, fora proibido dissecar o corpo humano. Isso se torna possível, de maneira mais ou menos aberta, no fim do século XV. (BEAUVOIR, 2018, p. 23).

Como consequência das transformações sociais ocorridas na Idade Moderna, “a velhice passou a se apresentar como fenômeno não somente biológico, mas fundamentalmente social” (RAMOS, 2014, p. 23). Isso não significa que a percepção a respeito da velhice enquanto um assunto irrelevante é superada, mas se inicia um movimento de reconhecê-la de alguma maneira, pois, conforme salienta Ramos:

[...] em decorrência da dinâmica social, produtora dos valores e representações, a ideia de velhice surge e implanta-se no imaginário social, donde se conclui que esta, assim como qualquer outra ideia, não pode ser exposta como possuidora de uma substancialidade absoluta, porque possui uma história, condições de possibilidade. (RAMOS, 2014, p. 23).

Nesse sentido, as condições de possibilidade passam a ser mais relevantes a partir da idade contemporânea, a partir de marcos históricos, como a Revolução Francesa, que indica mais um processo de mudanças na organização da sociedade. As transformações geradas por esse acontecimento e seus desdobramentos produzem, mais uma vez, impactos na condição das pessoas idosas e na representação social da velhice, incluindo o reconhecimento demográfico dos idosos, pois:

[...] pelo menos em certas classes da sociedade, o número de velhos aumenta. Esse crescimento, ligado ao progresso da ciência, leva a substituir os mitos da velhice por um verdadeiro conhecimento; e esse saber permite à medicina tratar das pessoas idosas e curá-las. Desse momento em diante, estas são numerosas demais para que a

literatura silencie a seu respeito; na França, na Inglaterra, na Rússia, os romancistas esforçam-se por traçar um quadro completo da sociedade: são levados a descrever não somente velhos privilegiados, mas também anciãos das classes inferiores que — salvo exceções insignificantes — jamais haviam sido mencionados pelos escritores. Isso não significa que, para o conjunto dos idosos, as circunstâncias se tenham tornado mais favoráveis. Longe disso. Veremos, ao contrário, que muitos deles são vítimas da evolução econômica que se desenrolou ao longo do século. (BEAUVOIR, 2018, p. 213).

O cenário de industrialização, que evidencia a exploração de mulheres e crianças, também expõe a situação dos idosos pobres, que são um retrato da desigualdade social da época.

Pelo fato de se trazer à luz, no século XIX, pelo menos numa certa medida, o destino dos velhos explorados, o contraste desse destino com a condição dos velhos privilegiados é mais flagrante do que em qualquer outra época. Antigos operários reduzidos à indigência e à vagabundagem, velhos camponeses tratados como bichos, os velhos pobres situam-se no mais baixo nível da escala social. São os velhos das classes superiores que ocupam o cume. A oposição é tão flagrante que se poderia quase pensar que se tratava de duas espécies diferentes. As mudanças econômicas e sociais, tão nefastas para uns, favoreceram, ao contrário, os outros. (BEAUVOIR, 2018, p. 219).

Por isso, a partir da historicidade da velhice, é possível então compreender as diferentes concepções de envelhecimento e da própria longevidade abordadas atualmente. O panorama a respeito da percepção da velhice em diferentes épocas e contextos demonstra que fatores como meios de sobrevivência, posses, condições econômicas e posição social, de uma forma ou de outra, sempre estiveram presentes e implicaram na determinação das condições de vida ou morte e representatividade ou invisibilidade dos idosos.

Essa diversidade de concepções também é expressa nos termos que, ao longo do tempo, foram estabelecidos para se referir à velhice e aos idosos e que demonstram as várias compreensões acerca do envelhecimento e do papel social atribuído às pessoas idosas, conforme indica Rozendo:

Na sociedade contemporânea é comum nos depararmos com diferentes nomenclaturas que designam as idades avançadas da vida: “melhor idade”, “futuridade”, “Feliz idade”, “maturidade”, “nova juventude” e assim por diante. Duas delas apresentam significados matriciais que delimitam formas de existência bastante distintas entre os envelhecidos: a “velhice” e a “terceira idade”. Ambas as categorias coabitam no cenário social no Brasil, mas são separadas por um fosso psicossocial e econômico. O termo “velhice” carrega uma série de conotações pejorativas que marcam o estigmatizada experiência do envelhecimento, enquanto a “terceira idade” designa uma parcela da população idosa inserida nas práticas ética, estética e política de uma sociedade capitalista e consumista. (ROZENDO, 2014, p. 65).

Diante disso, mesmo que não seja possível dissociar os aspectos individuais dos coletivos ao se abordar a velhice, para melhor compreender a questão do envelhecimento da população, justifica-se considerar a velhice partindo da percepção individual e multifatorial,

que envolve aspectos cronológicos, biológicos, sociais, psicológicos, econômicos e que são decorrentes da construção pautada nas condições concretas de representação social da velhice em diferentes períodos históricos, antes de se abordar o envelhecimento populacional.

Nesse sentido, os múltiplos aspectos que envolvem a velhice podem ser relacionados à proposta da Escola de Frankfurt, que traz uma abordagem multidisciplinar para compreender e contestar a sociedade, reforçando a importância da individualidade e do pensamento crítico em contraposição à massificação. Por isso, a teoria crítica é a opção epistemológica adotada para discutir a multifatorialidade da velhice, a representação social das pessoas idosas e o estudo sobre o envelhecimento.

Logo, a opção teórica vai ao encontro da complexidade que envolve as questões relacionadas à velhice, que não permite perspectivas engessadas e tampouco paradigmáticas, mas necessitam ser tensionadas frente à realidade da sociedade. Conforme indica Freitag:

Cabe ainda lembrar que autores tão diferenciados como Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse, Habermas, Schmidt, Tiedemann e outros revelam sensíveis diferenças entre si, tanto em sua postura epistemológica quanto em suas estratégias políticas, enfatizando de forma bastante diversa os aspectos da realidade analisada. Essas diferenças serão ilustradas por um lado com a discussão em torno dos conceitos de razão, cultura, ciência, arte, Estado, etc., e, por outro, com as diferentes estratégias propostas para pensar e modificar a realidade dada. Desta forma, procura-se evitar uma falsa homogeneização. O termo Escola de Frankfurt ou a concepção de uma “teoria crítica” sugerem uma unidade temática e um consenso epistemológico teórico e político que raras vezes existiu entre os representantes da Escola. O que caracteriza a sua atuação conjunta é a sua capacidade intelectual e crítica, sua reflexão dialética, sua competência dialógica ou aquilo que Habermas viria a chamar de “discurso”, ou seja, o questionamento radical dos pressupostos de cada posição e teorização adotada. (FREITAG, 1994, p. 34).

Diante desse panorama, é válido também mencionar o paradigma de ciclo de vida como um aporte teórico a ser considerado no pano de fundo dos aspectos que envolvem o envelhecimento, uma vez que nele:

[...] o desenvolvimento humano é explicado por processos lineares de crescimento: culminância – biologicamente representada pela capacidade de reproduzir a espécie e; contração – correspondente ao envelhecimento e à morte. O envelhecimento analisado pelo paradigma do Ciclo de Vida refere-se a um cenário teórico composto por um conjunto de pressupostos, conceitos e métodos interligados que são utilizados para estudar fases da vida socialmente incorporadas e conectadas. A teoria do Ciclo Vital, elaborada pelo psicólogo alemão Paul B. Baltes, correlaciona a Psicologia do Envelhecimento com a Psicologia do Desenvolvimento representada pelo paradigma de desenvolvimento ao longo de toda a vida, tomando como meta-modelo os princípios de Seleção, Otimização e Compensação aderindo as pesquisas sobre a plasticidade da inteligência na vida adulta e na velhice pelas investigações interdisciplinares sobre a velhice avançada. (CARVALHO, 2020, p. 8).

Portanto, tendo verificado os pressupostos que caracterizam o envelhecimento, a velhice e o sujeito idoso a partir da historicidade e dos aspectos filosóficos e multifatoriais, parte-se para a discussão do envelhecimento populacional a partir da análise demográfica mundial e brasileira.

1.2 ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO MUNDIAL E BRASILEIRA

O crescimento da população mundial é um fenômeno que vem ocorrendo de maneira mais acentuada principalmente a partir dos anos 1950 em decorrência de fatores econômicos, médicos e científicos, como a urbanização, a erradicação de doenças e os avanços tecnológicos.

Na revisão de projeção da população, realizada em 2022 pela Organização das Nações Unidas – ONU (United Nations – UN), estima-se que, até 2050, a população mundial chegue a aproximadamente 10 bilhões de pessoas.

Hoje, a população mundial é mais de três vezes maior do que era em meados do século XX. A população humana global atingirá 8,0 bilhões em meados de novembro de 2022, de uma estimativa de 2,5 bilhões de pessoas em 1950, acrescentando 1 bilhão de pessoas desde 2010 e 2 bilhões desde 1998. Demorou cerca de 37 anos desde 1950 para o número de seres humanos dobrar, ultrapassando 5 bilhões de habitantes em 1987. A partir daí, estima-se que serão necessários mais de 70 anos para que a população global dobre novamente, chegando a mais de 10 bilhões em 2059. Ao longo dos cem anos entre 1950 e 2050, a população mundial cresceu mais rapidamente no período 1962-1965, quando aumentava em média 2,1 por cento ao ano. Desde então, o ritmo de o crescimento populacional desacelerou em mais da metade devido aos níveis reduzidos de fertilidade. Em 2020, e pela primeira vez desde 1950, a taxa de crescimento populacional caiu abaixo de 1% ao ano, e projeta-se que continue a desacelerar nas próximas décadas e até o final deste século. A população global poderia crescer para cerca de 8,5 bilhões em 2030 e adicionar 1,18 bilhão nas duas décadas seguintes, chegando a 9,7 bilhões em 2050. (ONU, 2022, p. 3, nota de rodapé, tradução nossa).

Tal cenário evidencia a transição demográfica da população de um país, que, segundo a ONU (2022), é consequência de níveis gradualmente decrescentes de mortalidade e fertilidade, que levam a uma vida mais longa e um menor número médio de filhos. Essa transição, muitas vezes, é caracterizada por uma série de estágios em que o crescimento populacional primeiro acelera e depois desacelera. Concomitantemente, nesse processo, ocorre a mudança na distribuição da população por idade, com um aumento gradual da parcela da população mais velha.

Especificamente quando se trata da população idosa, o relatório da ONU (2022) indica que:

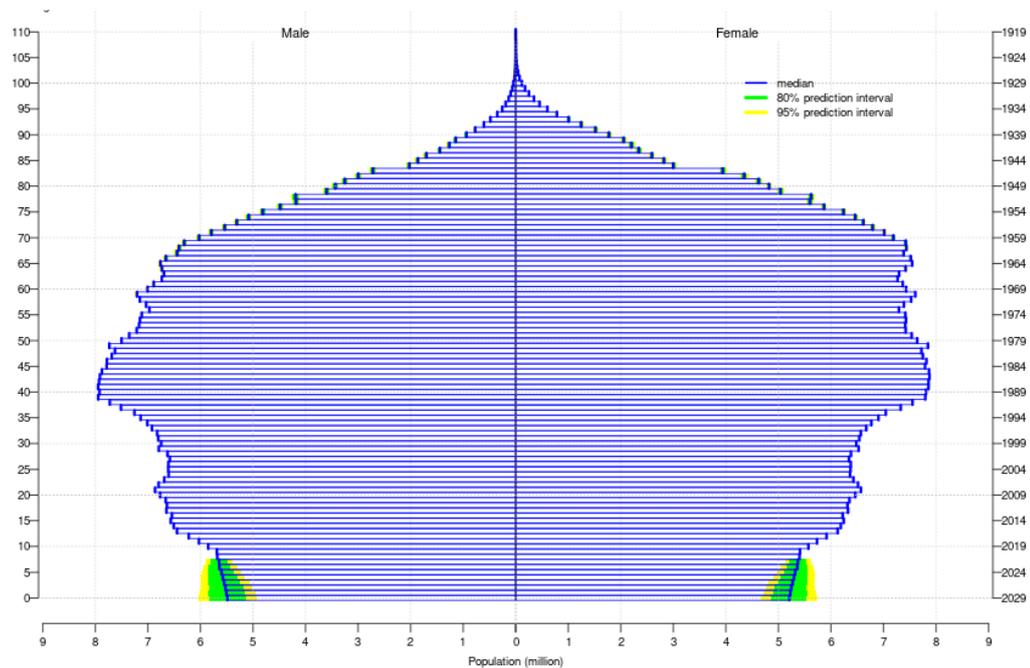
Enquanto em alguns países o rápido crescimento da população idosa resulta principalmente de altos níveis sustentados de fertilidade no passado, a redução

contínua da mortalidade prematura de gerações sucessivas é o principal fator em outros países. Prevê-se que a proporção de pessoas com 65 anos ou mais aumente globalmente entre 2022 e 2050. Em nível mundial, em 2022, aproximadamente 10% das pessoas têm 65 anos ou mais [...]. Prevê-se que a proporção de idosos no mundo atinja quase 12% em 2030 e 16% em 2050. (ONU, 2022, p. 7, tradução nossa).

Esse contexto, quando abordado sob a perspectiva sociodemográfica, demonstra que o envelhecimento populacional teve um avanço maior nos países desenvolvidos, que passaram pela transição demográfica em meados do século XX. Em contrapartida, os países em desenvolvimento experimentaram o aumento no percentual da população idosa principalmente a partir da virada do milênio.

Os gráficos a seguir expressam, de forma comparativa, como esse movimento de transição demográfica ocorreu nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento, demonstrando que nos países da Europa e América do Norte, desde a década de 1960, já ocorreu um aumento considerável da população idosa e que isso, a partir de 1989, indica o processo de aceleração e desaceleração desse crescimento.

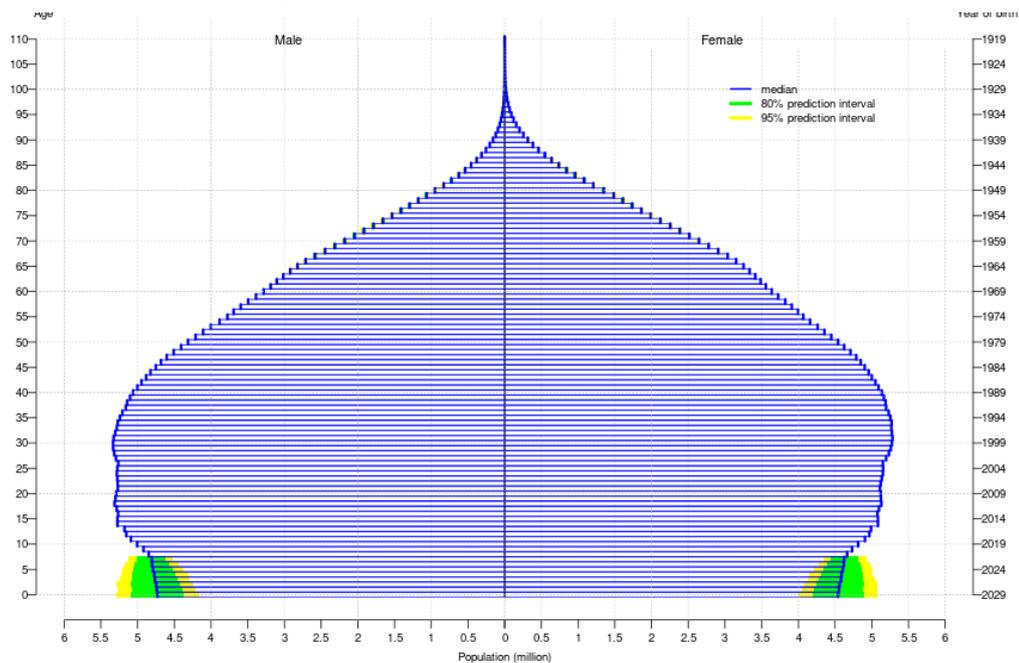
Figura 1 – Estimativa da população da Europa e América do Norte por idade e sexo: 2030



Fonte: ONU/DESA (2022)

Por outro lado, os países da América Latina e Caribe vivenciam, desde 1990, um processo de aceleração e crescimento da população a partir de 60 anos de idade.

Figura 2 – Estimativa da população da América Latina e Caribe por idade e sexo: 2030



Fonte: ONU/DESA (2022)

Logo, ao abordar o contexto demográfico, observa-se que “O envelhecimento populacional é um fenômeno mundial incontestável e ocorre tanto em países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento, nos quais as estimativas de taxas de crescimento são de até 300%.” (FREITAS *et al.*, 2013, p. 1305).

Assim, para conhecer e analisar a regulamentação das ações educacionais voltadas para a pessoa idosa no Brasil, é necessário partir de uma contextualização a respeito dos aspectos demográficos que envolvem esse público, uma vez que a legislação e as políticas educacionais que, de maneira direta ou indireta, passaram a considerar os idosos são relativamente recentes.

Antes de tratar dos dados propriamente ditos, cabe reforçar que, segundo Oliveira (1999, p. 23), “se efetuada uma análise sob uma perspectiva histórica, pode-se compreender que o idoso é uma invenção social emergente da dinâmica demográfica, do modo de produção, da estrutura social vigente, das ideologias dominantes, dos valores e das culturas preponderantes”.

Dessa forma, verifica-se que esses aspectos mencionados sobre o envelhecimento representam uma concepção externa que nem sempre condiz com a realidade da velhice, levando à construção de paradigmas relacionados a: aspectos biológicos, que generalizam a

associação dos idosos a doenças; aspectos sociais, que tratam a velhice como uma fase solitária; e aspectos econômicos, no que se refere à aposentadoria e previdência social.

Por isso, recorre-se aos dados demográficos para discutir e analisar de que forma os idosos são contemplados, de maneira geral, na legislação brasileira e em que medida existem ações e políticas educacionais voltadas para a terceira idade.

Ao apresentar os aspectos demográficos que demonstram a composição da população idosa no Brasil, é importante destacar a diferença entre envelhecimento individual e populacional. Segundo Ana Amélia Camarano e Solange Kanso (2013, p. 134):

Um indivíduo envelhece à medida que a sua idade aumenta. Este é um processo irreversível, natural e individual. É acompanhado por perdas progressivas de função e de papéis sociais. É um processo único que depende de capacidades básicas, adquiridas e do meio ambiente. Já o envelhecimento populacional ocorre quando aumenta a participação da população idosa no total da população. É acompanhado pelo aumento da idade média da população. Um processo que pode ser revertido se a fecundidade aumentar. Sob o ponto de vista demográfico, o envelhecimento populacional é o resultado da manutenção por um período de tempo razoavelmente longo de taxas de crescimento da população idosa superiores às da população mais jovem. Isto implica uma mudança nos pesos dos diversos grupos etários no total da população. Ressalta-se que o processo do envelhecimento é muito mais amplo do que uma modificação de pesos de uma determinada população, pois altera a vida dos indivíduos, as estruturas familiares, a demanda por políticas públicas e a distribuição de recursos na sociedade.

Considerar o envelhecimento individual e populacional é fator fundamental não somente sob o ponto de vista demográfico, pois, conforme indica Pacheco (2015, p. 231), a população idosa sempre esteve presente na sociedade, ainda que em percentual pequeno em relação à população em geral. Nesse sentido, o que ocorre é que o envelhecimento populacional tem provocado mudanças em diversas esferas, tais como saúde, economia, serviços e educação.

Outro ponto a ser considerado é o modo como a população idosa é definida. Conforme o Estatuto da Pessoa Idosa e a Política Nacional do Idoso, são considerados idosos no Brasil as pessoas com 60 anos ou mais. Embora a questão etária não seja a única característica que define a pessoa idosa, ela delimita a linha que traça o início dessa fase da vida do ser humano.

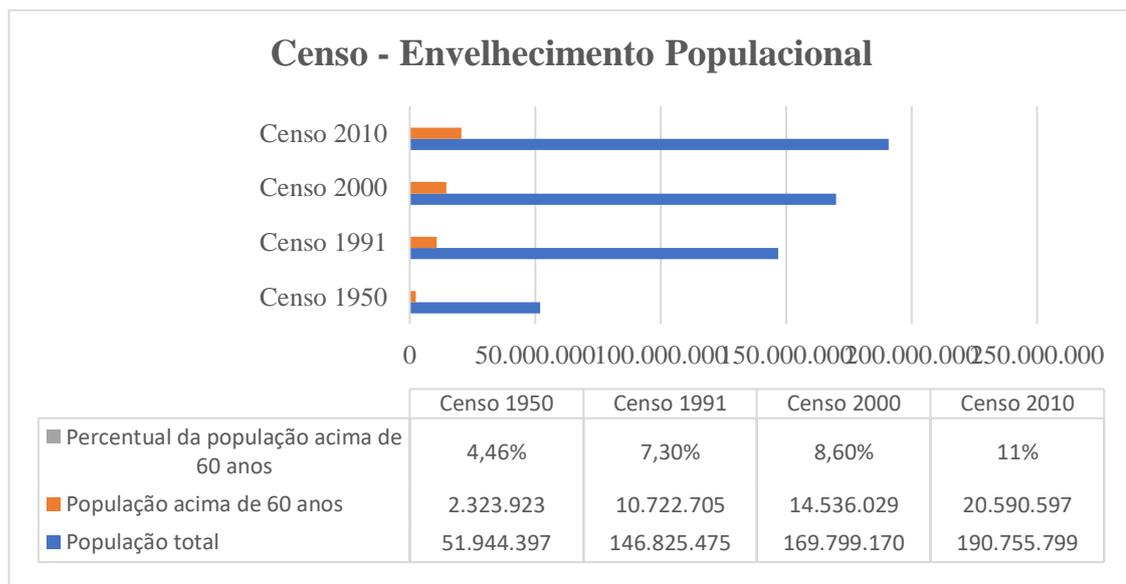
O contexto brasileiro acompanha uma tendência mundial, conforme enfatizou a 69.^a Assembleia Mundial da Saúde, organizada em 2016 pela OMS:

Las poblaciones de todo el mundo están envejeciendo. Entre 2000 y 2050, la proporción de la población mundial de 60 años y más se duplicará, del 11% al 22%. Se estima que el número absoluto de personas de 60 años o más aumentará de 900 millones en 2015, a 1400 millones para 2030 y a 2100 millones para 2050, y podría llegar a 3200 millones en 2100. En 2050, las personas de 60 años o más representarán

un 34% de la población de Europa, un 25% de América Latina y el Caribe y Asia, y aunque África tiene la estructura demográfica más joven entre todas las regiones principales, en términos absolutos el número de personas de 60 años o más aumentará de 46 millones en 2015 a 147 millones en 2050. (OMS, 2016, p. 1).

Dito isto, para contextualizar a dinâmica e o papel do envelhecimento na sociedade brasileira, apresentam-se os dados extraídos dos censos de 1950, 1991, 2000 e 2010 (último censo realizado, pois o contexto da pandemia impossibilitou a coleta de dados em 2020), dados esses que ilustram de maneira objetiva o aumento da população idosa.

Gráfico 1 – Envelhecimento populacional

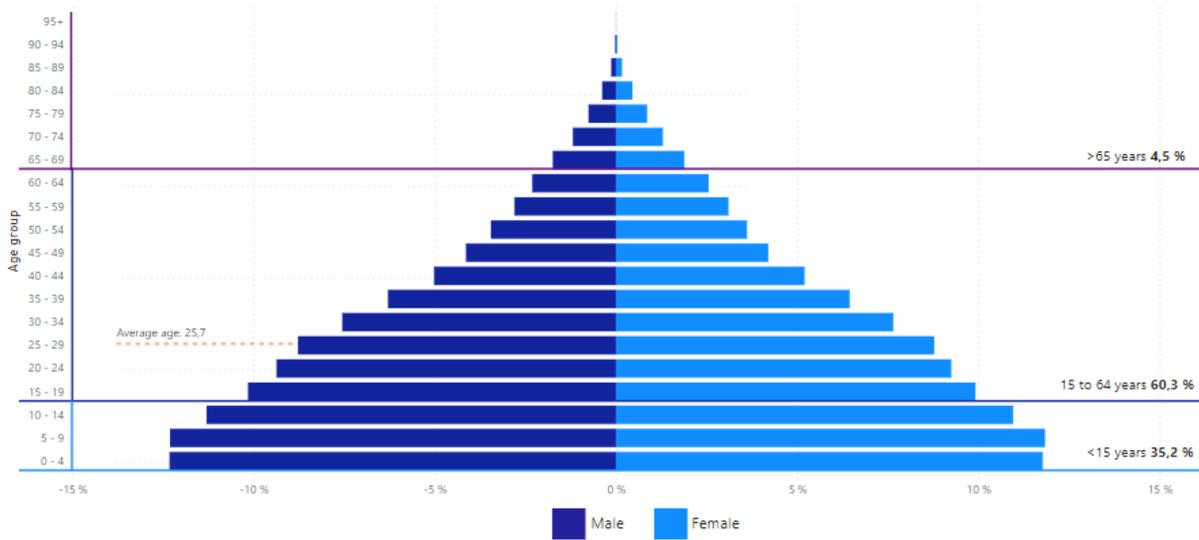


Fonte: Adaptado de Censo IBGE (1950, 1991, 2000, 2010)

Para deixar ainda mais claro o processo de transição demográfica no contexto brasileiro, apresenta-se a seguir a análise comparativa, por meio dos gráficos obtidos no portal de Dados Abertos da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS), que apresentam o percentual da população por faixas etárias nos anos 1990, 2000, 2010 e 2022.

Em 1990, mais de um terço da população concentrava-se na base da pirâmide, compreendendo crianças e adolescentes de 0 a 14 anos.

Figura 3 – Pirâmide etária brasileira em 1990



Fonte: ONU/DESA (2022); PAHO (2022)

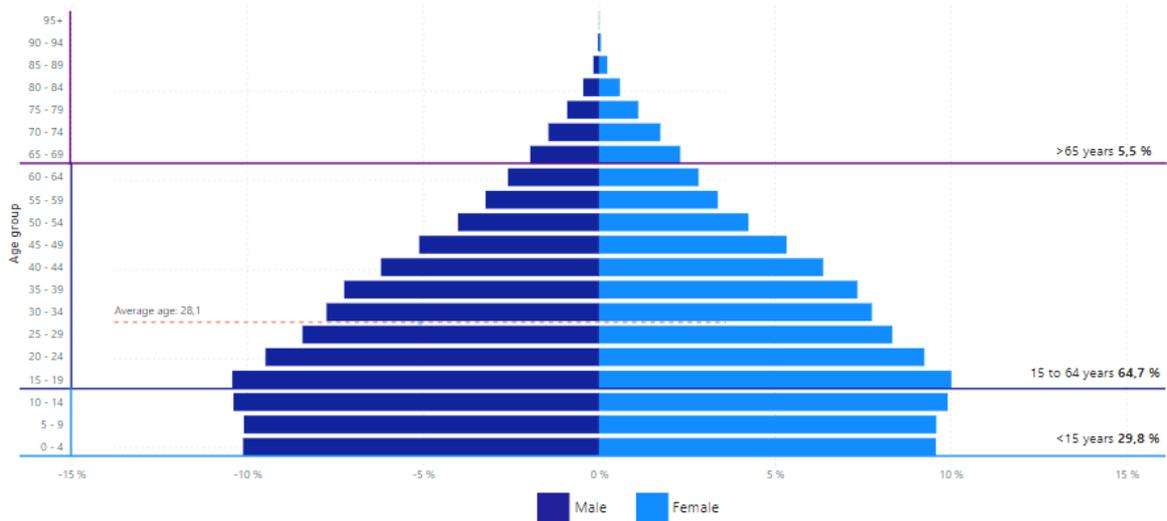
Quadro 5 – População brasileira por faixa etária a partir de 60 anos em 1990

Faixa etária	População total por faixa etária a partir de 60 anos	População total – todas as faixas etárias
95+	5.120	
90-94	46.476	
85-89	224.228	
80-84	628.790	
75-79	1.217.773	
70-74	1.871.311	
65-69	2.736.380	
60-64	3.669.633	
Total 60-95+	10.399.711	150.706.446

Fonte: Adaptado de ONU/DESA (2022); PAHO (2022)

Como se pode verificar, no ano 2000, a base da pirâmide etária começa a reduzir, tendo um leve aumento no topo da pirâmide composto pelas faixas de idade a partir de 65 anos.

Figura 4 – Pirâmide etária brasileira em 2000



Fonte: ONU/DESA (2022); PAHO (2022)

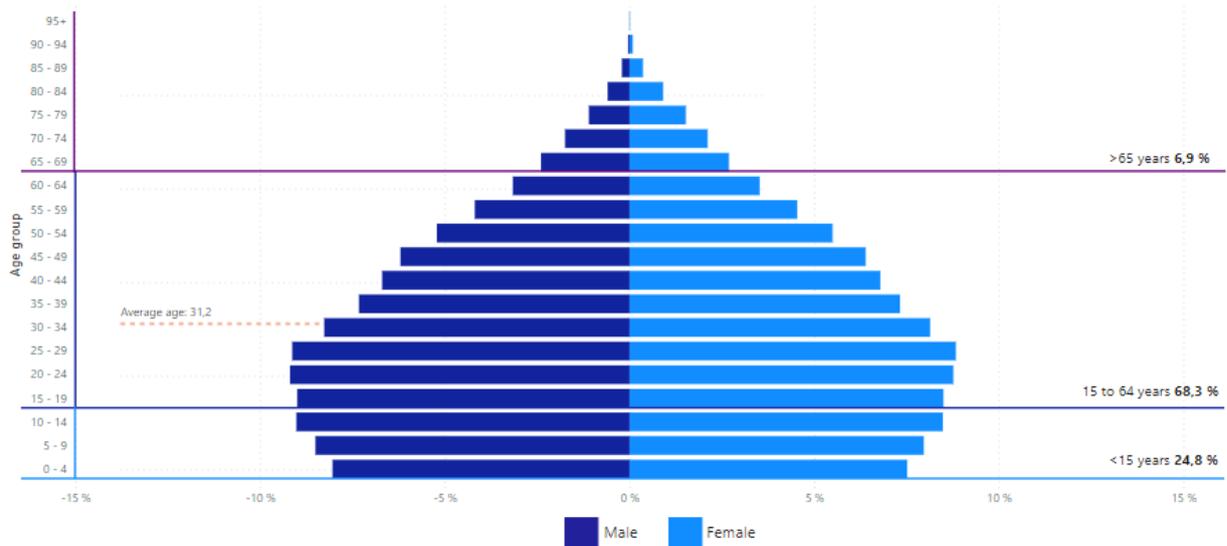
Quadro 6 – População brasileira por faixa etária a partir de 60 anos em 2000

Faixa etária	População total por faixa etária a partir de 60 anos	População total – todas as faixas etárias	
95+	9.906		
90-94	74.142		
85-89	346.277		
80-84	918.615		
75-79	1.779.184		
70-74	2.800.430		
65-69	3.751.155		
60-64	4.766.927		
Total 60-95+	14.446.636		175.873.720

Fonte: Adaptado de ONU/DESA (2022); PAHO (2022)

Em 2010, fica mais evidente o processo de transição, com uma redução mais acentuada da população de idade entre 0 e 14 anos, e o aumento da população adulta entre 15 e 64 anos, compondo quase 70% da população total.

Figura 5 – Pirâmide etária brasileira em 2010



Fonte: ONU/DESA (2022); PAHO (2022)

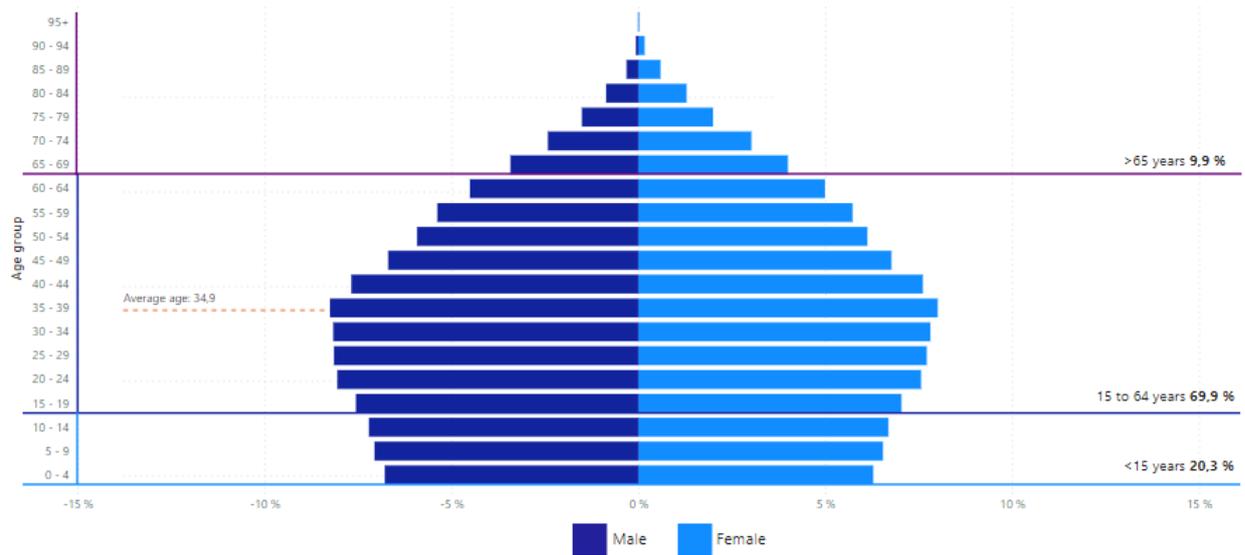
Quadro 7 – População brasileira por faixa etária a partir de 60 anos em 2010

Faixa etária	População total por faixa etária a partir de 60 anos	População total – todas as faixas etárias
95+	17.978	
90-94	124.444	
85-89	561.249	
80-84	1.480.700	
75-79	2.584.182	
70-74	3.795.476	
65-69	4.999.844	
60-64	6.585.805	
Total 60-95+	20.149.678	196.353.492

Fonte: Adaptado de ONU/DESA (2022); PAHO (2022)

Nos dados mais recentes, a alargamento no meio da pirâmide indica o aumento da média de idade da população para cerca de 35 anos, acompanhado do crescimento no topo da pirâmide, demonstrando que a população acima de 64 anos representa praticamente 10% do total da população – praticamente o dobro de pessoas dessa faixa etária, em comparação ao cenário do início da década de 1990.

Figura 6 – Pirâmide etária brasileira em 2022



Fonte: ONU/DESA (2022); PAHO (2022)

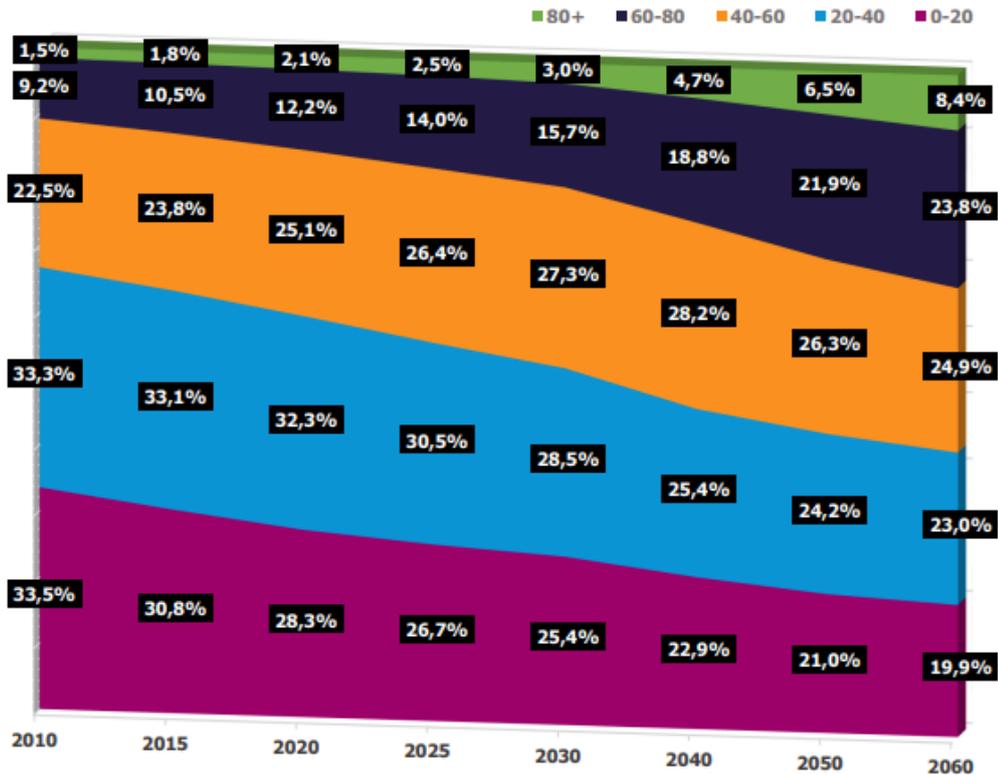
Quadro 8 – População brasileira por faixa etária a partir de 60 anos em 2022

Faixa etária	População total por faixa etária a partir de 60 anos	População total – todas as faixas etárias
95+	37.639	
90-94	253.320	
85-89	982.337	
80-84	2.329.441	
75-79	3.786.519	
70-74	5.873.897	
65-69	8.002.737	
60-64	10.234.333	
Total 60-95+	31.500.223	215.313.498

Fonte: Adaptado de ONU/DESA (2022); PAHO (2022)

Comparativamente aos dados internacionais, quando considerados os dados da Diretoria de Pesquisas do IBGE, que contêm a projeção da população do Brasil e Unidades da Federação por sexo e idade para o período 2010-2060, em 2022 a população brasileira está estimada em 214.828.540, de cujo total 32.493.765 são idosos. Trazendo dados da projeção populacional até 2060, a demografia brasileira apresenta-se da seguinte forma:

Gráfico 2 – Projeção populacional até 2060



Fonte: Brasil (2021b, p. 3)

No contexto desse crescimento populacional, evidencia-se a mudança no perfil da população brasileira, fato que também repercute na representatividade desse público na sociedade, ainda que seja pelas implicações políticas, econômicas e sociais decorrentes do crescimento do número de pessoas idosas, impactando o cenário dos diversos segmentos da sociedade.

Nesse sentido, com base no crescimento dessa população e nos dados relativos aos aspectos educacionais considerando o ensino formal e a Educação Básica obrigatória, verifica-se que o panorama da formação dos idosos nos últimos anos indica a necessidade de essa faixa etária ser contemplada de maneira mais representativa nas políticas educacionais brasileiras. Afinal, no estado democrático de direito, o que assegura minimamente que os direitos sejam efetivados são as políticas públicas, que estabelecem o direcionamento administrativo e operacional para que se transformem em ações que atinjam o público-alvo.

Quadro 9 – Taxa de analfabetismo pessoas idosas

Taxa de analfabetismo x número médio de anos de estudo por grupo de idade - 60 anos ou mais					
	2016	2017	2018	2019	2022
Taxa de analfabetismo por grupo de idade - 60 anos ou mais	20,5	19,4	18,8	18,1	16
Taxa de analfabetismo por grupo de idade - 60 anos ou mais	5.290	5.193	5.222	5.230	5.171
Número médio de anos de estudos das pessoas com 60 anos ou mais	6	6,3	6,4	6,6	7

Fonte: Adaptado de IBGE – PNAD Contínua (2019)

De acordo com os dados da PNAD (2019), as taxas de analfabetismo mais altas concentram-se na população idosa; em contrapartida, o número médio de anos de estudo desse público é de 6 anos. Isso indica a existência de uma parcela significativa de pessoas idosas que não sabem ler nem escrever ou que não concluíram a Educação Básica, sendo um dos fatores que justificam a discussão e defesa do direito à educação na velhice.

É importante destacar que embora as taxas de analfabetismo tenham diminuído em percentual, quando verifica-se o número de pessoas o impacto não acontece na mesma medida, pois a redução do percentual de analfabetismo não é diretamente proporcional ao crescimento da população idosa.

Ressalta-se que a educação formal no contexto da Educação Básica é um dos aspectos que fundamentam a defesa de políticas educacionais que contemplem a terceira idade, mas não figura o único foco de atendimento à população a partir de 60 anos, pois o sistema educacional brasileiro deve abranger os diferentes perfis e faixas etárias que compõem essa fase da vida em uma perspectiva de educação permanente, em diferentes níveis, modalidades e contextos.

Portanto, observa-se que o envelhecimento populacional no Brasil passou a ser alvo de discussões, principalmente com o aumento da expectativa de vida das pessoas e o crescimento coletivo de idosos na sociedade. Nesse sentido, aos poucos, passaram a ser conhecidos termos que tratam do envelhecimento e da velhice, tais como geriatria, gerontologia e longevidade, além de outros termos mais recentes, como ageísmo, etarismo, 60+, quarta idade, avosidade, idadismo.

Ainda a respeito da análise demográfica da velhice, é possível identificar que a própria classificação dos dados relativos a essa população vem carregada de elementos que relacionam a idade com a ocupação no trabalho, fazendo com que o principal foco ao abordar os idosos

esteja relacionado aos aspectos produtivos, fato que está implícito na forma como a sociedade trata o público da chamada terceira idade.

O envelhecimento populacional demanda a produção de informações que orientem o planejamento de políticas públicas relacionadas à inserção e à permanência dos idosos no mercado de trabalho, à previdência e à assistência social, à saúde, aos cuidados e à integração social dos idosos. (SIMÕES; ATHIAS; BOTELHO, 2018, p. 101).

Isso porque, na medida em que as pessoas deixam de ser produtivas sob a perspectiva do sistema capitalista, parecem gerar um espectro de inutilidade e descarte, seguindo a lógica do consumo, que na perspectiva crítica “coisifica” as pessoas, conforme indica Adorno (2010, p. 19): “No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, certo modo, corresponde à sua definição”.

Por fim, a histórica estigmatização da velhice vem sendo discutida no sentido de dar aos idosos seu espaço de direito em diferentes segmentos da sociedade. Com o envelhecimento populacional, as pessoas idosas tornaram-se mais representativas, ainda que seja por meio da superação da maneira como as minorias são tratadas no Brasil, incluindo as implicações legais geradas por essa realidade.

1.3 PRESSUPOSTOS LEGAIS DAS PESSOAS IDOSAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS

Corroborando com a presente fundamentação histórico-filosófica sobre a velhice e considerando que o objeto deste estudo são as políticas educacionais para pessoas idosas, observa-se que os aspectos do envelhecimento também serão tratados a partir das dimensões de direitos, que são componentes fundamentais das políticas. Para tanto, esses aspectos serão abordados a partir dos direitos civis, políticos e sociais, que, conforme destaca Koerner Schilling:

A abordagem mais comum da cidadania em Ciências Sociais é a que parte da análise de T. H Marshall sobre a expansão da cidadania na Inglaterra para formular comparações com outros países. Ele adota a classificação comum de direitos em civis, políticos e sociais. Os primeiros referem-se às garantias como o direito à vida, à segurança, a um julgamento imparcial, à liberdade (de consciência, de expressão), à igualdade, à propriedade; os segundos são aqueles que se referem à participação política, isto é, direitos de votar e ser votado, de participar e organizar partidos políticos etc.; os terceiros referem-se a necessidades que devem ser satisfeitas pela sociedade, como direitos à educação, à saúde, à moradia. (SCHILLING, 2011, p. 65-66).

No campo jurídico, Bobbio (2004) apresenta a trajetória de construção e estabelecimento dos direitos do homem, considerando desde a concepção jusnaturalista, em que estabelece os direitos naturais pautados na individualidade do ser humano.

A doutrina dos direitos do homem nasceu da filosofia jusnaturalista, a qual — para justificar a existência de direitos pertencentes ao homem enquanto tal, independentemente do Estado — partira da hipótese de um estado de natureza, onde os direitos do homem são poucos e essenciais: o direito à vida e à sobrevivência, que inclui também o direito à propriedade; e o direito à liberdade, que compreende algumas liberdades essencialmente negativas. Para a teoria de Kant — que podemos considerar como a conclusão dessa primeira fase da história dos direitos do homem, que culmina nas primeiras Declarações dos Direitos não mais enunciadas por filósofos, e portanto *sine imperio*, mas por detentores do poder de governo, e portanto *cum imperio* —, o homem natural tem um único direito, o direito de liberdade, entendida a liberdade como “independência em face de todo constrangimento imposto pela vontade de outro”, já que todos os demais direitos, incluído o direito à igualdade, estão compreendidos nele. (BOBBIO, 2004, p. 34, grifos do autor).

Segundo Bobbio, na medida em que ocorre a multiplicação de elementos, tais como mais bens, mais sujeitos, mais status do indivíduo, desdobram-se três processos para que sejam estabelecidos os direitos civis, políticos e sociais.

Com relação ao primeiro processo, ocorreu a passagem dos direitos de liberdade — das chamadas liberdades negativas, de religião, de opinião, de imprensa, etc. — para os direitos políticos e sociais, que requerem uma intervenção direta do Estado. Com relação ao segundo, ocorreu a passagem da consideração do indivíduo humano *uti singulus*, que foi o primeiro sujeito ao qual se atribuíram direitos naturais (ou morais) — em outras palavras, da “pessoa” —, para sujeitos diferentes do indivíduo, como a família, as minorias étnicas e religiosas, toda a humanidade em seu conjunto (como no atual debate, entre filósofos da moral, sobre o direito dos pósteros à sobrevivência); e, além dos indivíduos humanos considerados singularmente ou nas diversas comunidades reais ou ideais que os representam, até mesmo para sujeitos diferentes dos homens, como os animais. [...] Com relação ao terceiro processo, a passagem ocorreu do homem genérico — do homem enquanto homem — para o homem específico, ou tomado na diversidade de seus diversos status sociais, com base em diferentes critérios de diferenciação (o sexo, a idade, as condições físicas), cada um dos quais revela diferenças específicas, que não permitem igual tratamento e igual proteção. A mulher é diferente do homem; a criança, do adulto; o adulto, do velho; o sadio, do doente; o doente temporário, do doente crônico; o doente mental, dos outros doentes; os fisicamente normais, dos deficientes, etc. (BOBBIO, 2004, p. 33-34, grifos do autor).

Cabe destacar que os fatores cronológicos, biológicos e psicológicos da velhice que, de alguma forma, tratam da condição individual do sujeito, embora sejam socialmente construídos, podem ser relacionados aos direitos civis. Ainda, segundo Bobbio (2004, p. 36), “[...] a exigência de uma maior proteção dos velhos jamais teria podido nascer se não tivesse

ocorrido o aumento não só do número de velhos, mas também de sua longevidade, dois efeitos de modificações ocorridas nas relações sociais e resultantes dos progressos da medicina”.

Nesse sentido, caracterizam-se os fatores cronológicos a partir de classificações relacionadas ao tempo, condições e expectativa de vida. Já os fatores biológicos relacionam-se com a senilidade e a senescência, conforme pontua Oliveira (1999, p. 50):

A senilidade constitui o declínio físico associado à desorganização mental, caracterizando-se a perda do funcionamento físico e cognitivo, alterações motoras, irritabilidade e perda da memória. A senescência é explicada por Marcelo Salgado como uma etapa posterior e mais avançada ao envelhecimento, caracterizada por mudanças incapacitantes e comprometedoras, capazes de afetar decisivamente a estabilidade e a própria vida do indivíduo.

Os fatores psicológicos, os quais, assim como os demais aspectos do envelhecimento, estão interligados, segundo Oliveira (1999, p. 90), caracterizam-se por “[...] mudanças no sistema nervoso central, na capacidade sensorial e perceptual e na habilidade de organizar e utilizar informações”.

No que tange aos fatores do envelhecimento que estão associados aos direitos políticos, é possível relacioná-los às questões de cidadania, as quais dizem respeito à participação política, à ação comunitária e ao voto, por exemplo.

Os fatores sociais parecem ser os mais evidenciados quando se trata do envelhecimento, os quais convergem para os direitos sociais. Isso porque é nesse aspecto que se encontra grande parte dos problemas a respeito da velhice, tais como preconceito, negligência, violência, entre outros. Além disso, é a partir desse aspecto que se problematiza e se define a representação social das pessoas idosas. Por isso, acaba por se sobressair, pois é determinante para a compreensão dos demais fatores e, ao mesmo tempo, para a defesa dos demais direitos.

Logo, é possível estabelecer as seguintes relações entre o papel dos direitos civis, políticos e sociais em resposta e apoio aos diferentes fatores inerentes ao envelhecimento, para garantir que a população idosa tenha suas especificidades contempladas nos vários contextos sociais.

Quadro 10 – Dimensões do direito e fatores do envelhecimento

Dimensões do direito	Fatores do envelhecimento
Civis	Cronológicos, biológicos e psicológicos, como a faixa etária, expectativa de vida, bem-estar, qualidade de vida, relacionados com o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.
Políticos	Cidadania, autonomia e participação, no sentido de exercerem uma função social, mas que se diferenciam dos fatores sociais por seu caráter político na esfera de participação nas tomadas de decisão, no que diz respeito a exercer direitos políticos como sujeitos do processo, sem qualquer tipo de restrição, incluindo a participação não somente como eleitores, mas também como candidatos.
Sociais	Trabalho, reconhecimento social, meios de sobrevivência são alguns dos papéis sociais exercidos na família, na comunidade e na sociedade, impactando a autoestima, a identidade e o propósito de vida, os quais, na velhice, precisam ser redescobertos. Para tanto, os direitos sociais, como educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, previdência social e assistência aos desamparados, precisam ser garantidos para que as pessoas idosas permaneçam ativas e independentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Diante disso, quando se trata da regulamentação desses direitos que implicam no atendimento aos fatores relacionados à velhice, parte-se de uma prerrogativa mundial de direitos das pessoas, independentemente da idade, raça, nacionalidade ou qualquer outra condição, que é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que foi estabelecida logo após e em decorrência das barbáries ocorridas nas guerras mundiais e de episódios como o holocausto.

Posteriormente, encontra-se entre os marcos históricos das discussões envolvendo o envelhecimento a primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, realizada em Viena no ano de 1982, que resultou no Plano Internacional de Ação de Viena. Conforme explica Camarano (2004, p. 254-255):

Essa assembléia foi o primeiro fórum global intergovernamental centrado na questão do envelhecimento populacional e que resultou na aprovação de um plano global de ação. Representou um avanço, pois, até então, a questão do envelhecimento não era foco de atenção nem das assembléias gerais, nem de nenhuma agência especializada das Nações Unidas. A questão era tratada de forma marginal pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Organização para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) como parte de suas atividades especializadas. [...]O Plano Internacional de Ação adotado na primeira Assembleia Mundial foi estruturado em forma de 66 recomendações para os estados membros referentes a sete áreas: saúde e nutrição, proteção ao consumidor idoso, moradia e meio ambiente, família, bem-estar social, previdência social, trabalho e educação. A maioria dos temas considerados era tratada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em comissões de natureza econômica ou política. Sintetizando, a preocupação com as implicações sociais do processo de envelhecimento, ainda que existente, não era expressa. Na verdade, de acordo com Alves (1995), os temas sociais não ocupavam o mesmo lugar dos planos econômicos e políticos dentro das Nações Unidas. Nem os direitos humanos recebiam um tratamento adequado. Um dos principais resultados do Plano de Viena foi o de colocar na agenda internacional as questões relacionadas ao envelhecimento individual e da população.

O Plano de Ação de Viena teve seu foco no contexto dos países desenvolvidos, mas acabou repercutindo na agenda política de países em desenvolvimento que passaram a considerar progressivamente a questão do envelhecimento em suas pautas, a exemplo do Brasil, que contemplou a população idosa na Constituição Federal de 1988.

No início da década de 1990, a Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16 de dezembro de 1991, implementou a Resolução 46/91 com 18 princípios das Nações Unidas em favor da população idosa, organizados em cinco grandes temas: independência, participação, cuidados, autorrealização e dignidade.

No decorrer da década de 1990, conforme descreve Camarano (2004), outras ações foram desenvolvidas, tendo como foco a discussão sobre o envelhecimento, em 1992, na Proclamação sobre o Envelhecimento, em que se estabeleceu o ano de 1999 como o Ano Internacional dos Idosos, com o slogan de uma sociedade para todas as idades. Além disso, foram definidas as diretrizes para o início da elaboração de um marco conceitual sobre o envelhecimento. Nesse sentido:

Ao longo da década de 1990, os idosos passaram a ser considerados, também, em outros fóruns das Nações Unidas, como, por exemplo, as conferências mundiais sobre população, aspectos sociais, gênero, meio ambiente etc. Gradualmente, a visão de idosos como um subgrupo populacional vulnerável e dependente foi sendo substituída pela de um segmento populacional ativo e atuante que deve ser incorporado na busca do bem-estar de toda a sociedade. (CAMARANO, 2004, p. 258).

Em 2002, após 20 anos da ocorrência da primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, foi realizada em Madri a segunda Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento. Com todas as mudanças políticas, culturais e principalmente tecnológicas ocorridas no final do milênio, essa assembleia considerou também o impacto dessas mudanças nas estruturas de valores da sociedade no contexto intergeracional.

Por isso, assim como a assembleia de Viena resultou em um plano de ação, a assembleia de Madri também gerou um documento, conhecido como Plano de Madri, estabelecendo 35 objetivos e 239 recomendações sobre o envelhecimento, com o intuito de fomentar políticas e programas dirigidos à população idosa, com a adoção de medidas a serem executadas pelos governos nacionais em conjunto com a sociedade civil e o setor privado.

A declaração política contém os principais compromissos assumidos pelos governos para executar o novo plano. Foi dedicada atenção especial aos problemas derivados do processo de envelhecimento dos países em desenvolvimento. O plano de ação fundamenta-se em três princípios básicos: a) participação ativa dos idosos na

sociedade, no desenvolvimento e na luta contra a pobreza; *b*) fomento da saúde e bem-estar na velhice: promoção do envelhecimento saudável; e *c*) criação de um entorno propício e favorável ao envelhecimento. (CAMARANO, 2004, p. 259).

Conforme destacado por Camarano (2004, p. 260), um aspecto bastante relevante com relação aos avanços do Plano de Madri diz respeito à contribuição dos idosos para com a sociedade, em cujo artigo 6º argumenta-se: “Quando o envelhecimento é aceito como um êxito, o aproveitamento da competência, experiência e dos recursos humanos dos grupos mais velhos é assumido com naturalidade, como uma vantagem para o crescimento de sociedades humanas maduras e plenamente integradas” (PLANO DE AÇÃO INTERNACIONAL..., 2002, art. 6º).

O Plano de Madri também gerou desdobramentos representados por documentos regionais, os quais indicam as particularidades e necessidades da população idosa na Europa, América Latina, Ásia, África Subsaariana e do Pacífico. Especificamente sobre a América Latina, “a principal preocupação é com a proteção dos direitos humanos e com a necessidade de provisão das necessidades básicas da população idosa: acesso a renda, cobertura integral dos serviços de saúde, educação e moradia em condições dignas” (CAMARANO, 2004, p. 262).

Nesse sentido, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) realizou, em 2003, a Primeira Conferência Regional Intergovernamental sobre Envelhecimento da América Latina e Caribe, que visava aprovar a estratégia de implementação regional para América Latina e o Caribe do Plano de Ação Internacional de Madri, fazendo com que os países se comprometessem com a definição de metas e monitoramento de acordo com suas próprias realidades.

Assim, a partir da Resolução 616 (XXXI), de 2006, estabelecida em uma das assembleias das nações unidas, que oficializou uma nova conferência intergovernamental regional para monitorar, examinar e avaliar o andamento da Estratégia Regional de Implementação para a América Latina e o Caribe do Plano de Ação Internacional de Madri, ocorreram outras edições das conferências:

Quadro 11 – Conferências Regionais Intergovernamentais sobre Envelhecimento e Direitos do Idoso na América Latina e no Caribe

(continua)

Conferência/ano/local	Documento
Segunda Conferência Regional Intergovernamental sobre o Envelhecimento na América Latina e no Caribe – 2007, Brasília, Brasil	Resultou na “Declaração de Brasília”, na qual os países se comprometeram a redobrar seus esforços para promover e proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais das pessoas idosas, trabalhar

Quadro 11 – Conferências Regionais Intergovernamentais sobre Envelhecimento e Direitos do Idoso na América Latina e no Caribe

(conclusão)

Conferência/ano/local	Documento
	para erradicar a discriminação e a violência, e criar redes de proteção para efetivar seus direitos.
Terceira Conferência Regional Intergovernamental sobre Envelhecimento na América Latina e no Caribe – 2012, San José, Costa Rica	Foi aprovada a Carta de San José sobre os Direitos do Idoso, que constitui um compromisso dos Estados da região para fortalecer as ações destinadas a aumentar a proteção dos direitos humanos do idoso no nível nacional e melhorar os sistemas de proteção social, para que respondam às suas necessidades.
Quarta Conferência Regional Intergovernamental sobre o Envelhecimento e os Direitos do Idoso – 2017, Assunção, Paraguai	Foi aprovada a Declaração de Assunção Construindo Sociedades Inclusivas: Envelhecer com Dignidade e Direitos, que promove a inclusão e a participação ativa das pessoas idosas e insta os governos a incorporar a questão do envelhecimento de forma transversal nas políticas públicas, reconhecendo as desigualdades de gênero e incorporando em seu desenho os objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e avanços substantivos em termos de políticas e programas voltados para o cuidado.
Quinta Conferência Regional Intergovernamental sobre Envelhecimento e Direitos do Idoso na América Latina e no Caribe – 2022, realizada de forma híbrida (presencial e virtual) em Santiago, Chile	Na Declaração de Santiago, aprovada por unanimidade, as autoridades renovaram o compromisso com o Plano de Ação Internacional de Madri, 20 anos após a sua aprovação, e com os instrumentos regionais que reforçam sua implementação e vigência, reafirmando seu compromisso com a promoção, proteção e respeito aos direitos humanos, dignidade e liberdades fundamentais de todas as pessoas idosas, sem nenhum tipo de discriminação e violência, e ratificaram a responsabilidade dos Estados de prover as medidas e ações necessárias para garantir um envelhecimento saudável, com dignidade e direitos.

Fonte: Adaptado de CEPAL (2023)

Destaca-se que, segundo Ramos (2014), a primeira avaliação do Plano de Ação de Madrid ocorreu na conferência de 2007, em que foram evidenciados os obstáculos para a implantação de suas metas em razão de aspectos como a continuidade da exclusão da plena participação das pessoas idosas nas esferas política, social e cultural e econômica, e a falta de capacitação para reclamarem os seus direitos como cidadãos. Diante disso, na 65ª Sessão da Assembleia Geral da ONU, no ano de 2010, foi instituído um Grupo de Trabalho sobre o Envelhecimento, de composição aberta, para fortalecer os direitos humanos das pessoas idosas.

Ainda no contexto internacional, cabe ressaltar que o estabelecimento da Década do Envelhecimento Saudável 2021-2030, declarada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 2020, é a principal estratégia para construir uma sociedade para todas as idades.

Partindo para o contexto brasileiro, historicamente a legislação e as constituições abordaram os direitos da pessoa idosa sob diferentes aspectos, sendo que a primeira menção registrada ocorreu no ano de 1923, conforme pode ser observado no apanhado organizado cronologicamente por Neri (2019, p. 276-277), com base no texto intitulado “A pessoa idosa e seus direitos. Sociedade, Política e Constituição”, de Faleiros (2012).

Quadro 12 – Histórico da pessoa idosa na legislação brasileira

Ano	Documentos legais
1923	No ano de 1923, a Lei n.º 4.582, proposta pelo deputado Eloy Chaves, foi a primeira lei brasileira para o setor privado. Previa aposentadoria normal aos 30 anos de serviço e aos 50 anos de idade, e o direito à aposentadoria por invalidez depois de 10 anos de serviço.
1930	O governo Vargas incentivou os subsídios governamentais à filantropia, para que instituições privadas de direito civil coadjuvassem a família no atendimento aos idosos.
1934	A Constituição de 1934 consagrou esse princípio e, ao mesmo tempo, criou a Previdência Social, mantida por contribuições do empregador, do empregado e do Governo Federal.
1946	A Constituição de 1946 manteve esse sistema, mas apenas para os empregados da indústria e do comércio. Os trabalhadores rurais ficaram à margem do sistema, ou seja, à mercê da filantropia, o que significa que tal Carta não incorporou o conceito de seguridade social.
1963	O Serviço Social do Comércio (SESC) começou a oferecer atividades para idosos contributivos e seus dependentes – um sinal de um novo valor, qual seja, o de que a velhice é uma etapa de vida especial, e os idosos pessoas com direitos a serem atendidos.
1967	A Constituição de 1967 dispõe sobre a previdência social nos casos de velhice, assim como contempla a assistência à maternidade, à infância e à adolescência. Garante a assistência à saúde, aposentadoria e pensões, mas apenas para os que contribuam para o sistema previdenciário. Ficaram excluídos os não contribuintes, para os quais continuou a valer o modelo filantrópico.
1970	Nos anos 1970, a Lei n.º 6.119/74 instituiu a Renda Mensal Vitalícia, devida a pessoas com 70 anos ou mais que houvessem contribuído pelo menos por um ano para a Previdência Social. O valor dessa renda correspondia a 50% de um salário mínimo.
1988	A Constituição de 1988 consagrou os direitos da pessoa idosa, considerando-a como ativa, participante e com direito à proteção pelo Estado, e garantiu aos idosos, e aos deficientes que comprovem não ter como garantir sua sobrevivência, o direito a receberem um salário mínimo mensal, independentemente de terem contribuído para a Previdência. A Previdência passa a ser contributiva e de filiação obrigatória e prevê coberturas em casos de doença, invalidez, morte e velhice avançada. Estabelece pensão por morte do segurado. Prevê que a assistência social deve ser descentralizada e participativa, no âmbito dos governos estaduais e municipais e dos conselhos e das associações de idosos. As Emendas Constitucionais n.º 20/1998 e n.º 41/2003 extinguem a aposentadoria por tempo de serviço. A aposentadoria por idade passa a ser concedida aos homens aos 65 anos e com 35 anos de contribuição, e para as mulheres aos 60 anos e com 30 anos de contribuição. Conforme a Lei n.º 9.786/1999, que instituiu o fator previdenciário, o valor da aposentadoria deve levar em conta a expectativa de vida do aposentado, de modo que, quanto menor a idade, menor o valor do benefício. Foi estabelecido um teto para a aposentadoria. A Reforma da Constituição de 1988 incluiu os trabalhadores rurais, os garimpeiros e os pescadores na Previdência Social, com direito a um benefício mensal de um salário-mínimo e com a dispensa de cinco anos de trabalho para a concessão da aposentadoria. Uma nova política de saúde é integrada à Seguridade Social e associada ao Sistema Único de Saúde, com acesso universal da população. É afirmado o dever dos filhos de amparar, sustentar e proteger os pais idosos, pobres, doentes e dependentes. É garantido o direito a transporte gratuito para os idosos, assim como o direito a cumprir pena em regime especial, levando-se em conta a idade e a saúde do idoso; o voto passa a ser facultativo a partir dos 70 anos.

Fonte: Adaptado de Neri (2019, p. 276-277)

Com base nos fatos apresentados no quadro, percebe-se uma linha do tempo permeada de articulações políticas que ainda não contemplavam a população idosa de maneira tão direta. Nesse contexto, cabe acrescentar que, em 1994, promulgou-se a Política Nacional do Idoso; em 2003, estabeleceu-se o Estatuto da Pessoa Idosa; e, em 2006, realizou-se a I Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas Idosas no Brasil. Importa frisar que, legalmente, os idosos possuem os direitos inerentes a todo cidadão, conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, a Lei Magna (BRASIL, 1988) apresenta alguns artigos que tratam especificamente dos idosos, sendo que esses artigos privilegiam uma abordagem assistencialista com relação ao envelhecimento:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos
I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.
Art. 230. A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida.
§ 1º Os programas de amparo aos idosos serão executados preferencialmente em seus lares.
§ 2º Aos maiores de sessenta e cinco anos é garantida a gratuidade dos transportes coletivos urbanos.

Para dimensionar o significado dessas leis, é importante mencionar os precedentes que provocaram a emergência dessas regulamentações, pois são frutos de um processo e período históricos que repercutiram no que está vigente atualmente e, ao mesmo tempo, sinalizam os avanços necessários.

Segundo o Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento, “uma transformação demográfica [...] tem profundas consequências para cada um dos aspectos da vida individual, comunitária, nacional e internacional. Todas as facetas da humanidade [...] experimentarão uma revolução” (Brasil e Pnud, 2003, p. 27). Essa revolução mobilizou as pautas e as agendas de importantes conferências e reuniões na cúpula da Organização das Nações Unidas, a ponto de, em 14 de dezembro de 1978, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovar a Resolução no 33/52, convocando a I Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento. [...] Os resultados alcançados na primeira assembleia serviriam para compor o I Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento, integrante das principais estratégias e programas internacionais, regionais e nacionais formulados em resposta a importantes problemas e necessidades de caráter mundial. Esse plano e os princípios por ele estabelecidos, a sua avaliação e revisão, que resultaram no II Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento, foram importante influência na definição da legislação brasileira, especialmente da Lei no 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que sancionou a PNI. (ALCÂNTARA; CAMARANO; GIACOMIN, 2016, p. 54).

Tendo ressaltado os aspectos históricos do estabelecimento dos direitos das pessoas idosas em documentos legais, aprofunda-se a análise acerca da Política Nacional do Idoso (PNI), Lei n.º 8.842/1994, que, além de estabelecer os princípios e diretrizes a respeito dos direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade, estabeleceu o Conselho Nacional do Idoso enquanto órgão deliberativo permanente e paritários, com o objetivo de supervisionar, acompanhar, fiscalizar e avaliar a política nacional do idoso.

A Política Nacional do Idoso é constituída de seis capítulos e 22 artigos, dos quais nove foram vetados. Sendo assim, antes de discorrer sobre as tratativas da PNI relacionadas ao direito à educação, é importante tratar sobre os vetos, pois o que foi suprimido também apresenta informações relevantes para o contexto dos direitos.

O primeiro veto refere-se ao inciso IV do artigo 8º e do artigo 9º, que tratam, de maneira geral, da coordenação e financiamento dos programas nacionais compatíveis com a PNI. Os artigos foram vetados com a justificativa de que poderiam gerar a interpretação de que a responsabilidade de financiamento ficaria apenas a cargo da União, sendo a participação dos estados e municípios apenas na execução das ações. Entretanto, o veto parece direcionar para o extremo oposto, em que à União compete apenas a regulamentação política, e as outras esferas ficam responsáveis por implementar e financiar os programas.

Assim como o argumento para o veto está pautado na possível interpretação de centralização da responsabilidade de assegurar os direitos estabelecidos na Política Nacional do Idoso na União, existe a abertura para contra-argumentar que, ao vetar o que está disposto na PNI, a União parece gerar uma outra interpretação do extremo oposto, que é a de repassar a responsabilidade para os estados e municípios.

Os demais vetos referem-se aos artigos 11 ao 18, que tratam do Conselho Nacional do Idoso (CNI). Os vetos dizem respeito à proposta de que os membros do CNI sejam representantes dos diferentes ministérios do governo, além de membros de entidades não governamentais, incluindo no mínimo quatro idosos.

Feitas as indicações, ressalta-se que em 2004 foi estabelecido Conselho Nacional dos Direitos do Idoso – CNDI, por meio do Decreto n.º 5.109, que foi substituído pelo Decreto n.º 9.893, de 27 de junho de 2019, o qual dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa, contemplando alguns dos aspectos vetados na PNI.

No que diz respeito especificamente à educação, a PNI (BRASIL, 1994) indica que:

III - na área de educação:

- a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- d) desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- e) desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso;
- f) apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber;

De todas as ações previstas na Política Nacional do Idoso, a que mais se evidencia de maneira palpável são as Universidades Abertas à Terceira Idade, conforme reforça Cachioni (2018, p. 51) ao salientar que “na atualidade, podemos falar que o movimento brasileiro das universidades da terceira idade está em vias de progredir de mera ação prática intuitiva para a tentativa de estudar cientificamente a velhice e os idosos [...]”.

Ainda abordando as políticas nacionais que tratam da velhice, o Estatuto da Pessoa Idosa, Lei n.º 10.741/2003, retificada pela Lei n.º 14.423/2022, é um marco para o estabelecimento e ampliação dos direitos das pessoas idosas no Brasil. Composto por 118 artigos distribuídos em seções que abordam diferentes dimensões, que vão desde os direitos fundamentais, passando pelas Medidas de Proteção e pela Política de Atendimento ao Idoso até o acesso à justiça e as tratativas relativas a crimes.

No que diz respeito à educação, o Estatuto da Pessoa Idosa, além de assegurá-la como um direito fundamental, apresenta um capítulo que trata da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, composto pelos seguintes artigos:

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

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

§ 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

§ 2º Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Art. 23. A participação dos idosos em atividades culturais e de lazer será proporcionada mediante descontos de pelo menos 50% (cinquenta por cento) nos ingressos para eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer, bem como o acesso preferencial aos respectivos locais.

Art. 24. Os meios de comunicação manterão espaços ou horários especiais voltados aos idosos, com finalidade informativa, educativa, artística e cultural, e ao público sobre o processo de envelhecimento.

~~Art. 25. O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual.~~

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

Parágrafo único. O poder público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual. (Incluído pela lei nº 13.535, de 2017). (BRASIL, 2022, arts. 20-25, grifo original).

O Estatuto assegura que a pessoa idosa terá preferência na formulação e na execução de políticas sociais públicas específicas. No entanto, é inexistente uma política educacional direta e específica para a população idosa, se for considerado o pilar nomotético do ordenamento jurídico-político brasileiro. Conforme argumenta Santos (2015, p. 16):

[...] convém notar que a “letra da lei”, em matéria de educação, obedece à matriz primordial composta pelos arts. 205 a 214 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), pela lei que a complementa – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no 9.394/96). Ao ser acionado, o teor genérico dessa legislação cria um conjunto de princípios e bases gerais que, do ponto de vista jurídico, não podem ser desrespeitados. Há que acrescentar, no entanto, que, apesar de tais princípios e bases comporem a “parte sólida” do pilar nomotético, as estruturas legais matriciais (CF/1988 e LDB no 9.394/96) permitem que nos níveis da legislação ordinária (federal, estadual e municipal) exista certa autonomia para os entes federativos, bem como os órgãos envolvidos em sua dinâmica jurídica poderem regulamentar os pontos deixados com sentido aberto pela CF/1988 e pela LDB no 9.394/96.

Em outras palavras, se a legislação matriz não direciona ou menciona políticas específicas para os idosos, ainda que existam ações educacionais previstas em leis ordinárias, estas não terão o respaldo necessário, segundo a hierarquia das leis brasileiras, para que sejam executadas da maneira como deveriam, ainda que cumpram um papel relevante.

Seguindo essa linha, para exemplificar alguns dos desdobramentos das políticas nacionais, é relevante apresentar as políticas estaduais que tratam dos idosos no Paraná, selecionadas por amostragem, devido à aproximação da pesquisadora com esse estado. O principal documento legal é representado pela Política Estadual da Pessoa Idosa do Paraná – Lei n.º 19.252/2017, que prevê “buscar a proteção integral deste público, assegurando-lhes

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” (PARANÁ, 2017).

Quadro 13 – Legislação estadual do Paraná para idosos

Área	Lei / Assunto
Geral	Decreto 9118/2010 – Aprova o Regulamento do Fundo Estadual dos Direitos do Idoso. Lei 16.644/2010 – Altera e revoga dispositivos da Lei nº 11.863/1997, institui a Semana Estadual do Idoso e a Conferência Estadual dos Direitos do Idoso e adota outras providências. Lei 16.732/2010 – Fica instituído o Fundo Estadual dos Direitos do Idoso, conforme específica. Lei 17.104/2012 – Institui a Semana de Prevenção e Combate à Violência e Maus Tratos Contra Idosos. Lei 17.453/2013 – Institui a Semana Estadual do Idoso, a ser comemorada na semana que coincidir com o dia 1º de outubro. Lei 17.955/2014 – Institui o Dia do Cuidador da Pessoa Idosa. Lei 19252/2017 – Política Estadual da Pessoa Idosa do Paraná
Esporte, Cultura e Lazer	14.043/2003 – Institui meia-entrada para idosos em locais que menciona e dá outras providências. 16.402/2010 – Dispõe que os estabelecimentos que promovem eventos culturais, artísticos, esportivos e de lazer, públicos e privados, no âmbito do Estado, ficam obrigados a afixar placa em local visível e próximo das bilheteiras informando o direito do idoso, conforme específica. 17.284/2012 – Institui a Semana Estadual de Esporte para a Pessoa Idosa.
Jurídico	Lei 9.264/1990 – Dispõe que ficam isentos do pagamento das taxas de confecção de Cédula de Identidade, junto ao Instituto de Identificação, da Secretaria de Estado da Segurança Pública, os maiores de sessenta e cinco anos, domiciliados em território paranaense. Lei 11.863/1997 – Dispõe sobre a Política Estadual dos Direitos do Idoso e adota outras providências. Lei 13.424/2002 – Garante o processamento preferencial aos procedimentos administrativos que tramitam junto a qualquer dos Poderes do Estado, nos quais figure como parte pessoa idosa. Lei 14.193/2003 – Dispõe sobre atendimento prioritário às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, conforme específica. Lei 17.364/2012 – Dispõe sobre a garantia de informação ao idoso acerca de seu direito de manter acompanhante no período em que estiver internado ou em observação em hospitais. Lei 17.858/2013 – Estabelece a política de proteção ao idoso. Lei 19473/2018 – Dispõe sobre o atendimento prioritário aos idosos e às pessoas portadoras de necessidades especiais nos terminais de autoatendimento das agências bancárias no Estado do Paraná. Deliberação 001/2017, CEDI/PR – Estabelece os procedimentos de repasse de recursos no formato fundo a fundo para a viabilização de projetos, programas e serviços voltados ao atendimento de pessoas idosas e encaminhados por órgãos governamentais, conforme Lei nº 14.423 de 2020 – Estatuto da Pessoa Idosa.
Saúde	Lei 18.048/2014 – Institui a Semana de Conscientização e Combate à AIDS na Terceira idade. Lei 18.852/2016 – Determina a comunicação, por parte dos hospitais, clínicas e postos de saúde que integram a rede pública e privada de saúde do Estado, da ocorrência com indícios de maus tratos que envolva idosos, na forma que específica.

Fonte: Adaptado de CEDI (2020)

Nessa amostragem dos desdobramentos da legislação nacional em ações estaduais com foco na população idosa e no envelhecimento, percebe-se claramente a ausência de propostas voltadas para a educação, comprovando que dificilmente existirão iniciativas nesse sentido por parte das entidades da federação e dos municípios quando a União não estabelece, no ordenamento jurídico, políticas públicas voltadas para esse direito.

Portanto, em termos gerais, a legislação brasileira trata da velhice e da pessoa idosa por meio dos ordenamentos macros, como a Constituição Federal de 1988, de onde decorrem a Política Nacional do Idoso, o Estatuto da Pessoa Idosa e o Conselho Nacional da Pessoa Idosa, cujas ações são descentralizadas para as esferas estaduais e municipais, as quais, por sua vez, também estabelecem políticas e programas que contemplam ou negligenciam de maneira geral os mesmos eixos de atuação presentes nas esferas superiores.

1.4 ABORDAGEM DA POPULAÇÃO IDOSA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

As políticas públicas nacionais que asseguram os direitos das pessoas idosas discorrem superficialmente a respeito dos aspectos educacionais e focam muito mais no caráter assistencial ao abordar o envelhecimento. Tal fato poderia indicar que a legislação educacional daria conta desse detalhamento e aprofundamento, a fim de garantir que os idosos sejam contemplados em todas as dimensões do desenvolvimento humano, incluindo a educação.

No entanto, não é o que ocorre, uma vez que a pessoa idosa e a velhice não são sequer mencionadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9394/96. O termo que mais se aproxima de qualquer ação voltada à população idosa é o que está disposto no inciso XII do artigo 3º inciso: “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. No referido inciso, vincula-se a “aprendizagem ao longo da vida” à Educação de Jovens e Adultos (EJA) – ação necessária, tendo em vista que em 2019, segundo a PNAD (IBGE, 2020), o Brasil contava com cerca de 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais.

Porém, ao não mencionar nenhuma ação educacional específica para os idosos, a LDBEN restringe a oferta da educação para aqueles adultos que não tiveram acesso à Educação Básica na idade dita própria, ou seja, ainda que contemple indiretamente as pessoas idosas quando não limita a idade máxima para ingresso nessa modalidade de ensino, não incentiva ou

direciona a possibilidade da aprendizagem ao longo da vida por meio da educação profissional ou ensino superior, por exemplo.

Nesse sentido, não insere diretrizes educacionais com relação aos idosos, assim como o faz para as crianças, jovens e adultos, tampouco menciona ou trata de níveis e modalidades de ensino específicos para a velhice, caracterizando, portanto, a exclusão e a violação de um direito humano e constitucional.

No que tange a documentos legais decorrentes da LDBEN, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, os idosos são mencionados de maneira direta, justificando que estão contemplados pelo termo “adulto” e que a modalidade contempla todas as idades. Por isso, considera-se a EJA como um elemento problematizador para as discussões a respeito da educação para pessoas idosas, na medida em que contempla, de alguma forma, essa população no contexto da LDBEN.

Procede-se, portanto, que ao se mencionar “adulto” na modalidade EJA, os idosos estão implícitos, conforme descreve o documento:

Tanto a crítica à formação hierárquica da sociedade brasileira, quanto a inclusão do conjunto dos brasileiros vítimas de uma história excludente estão por se completar em nosso país. A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e de adultos, estes últimos incluindo também os idosos¹¹, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas. No século que se avizinha, e que está sendo chamado de “o século do conhecimento”, mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. ¹¹Adulto é o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso. Este parecer compreende os idosos como uma faixa etária sob a noção de adulto. Sobre o idoso, cf. art. 203, I e 229 da Constituição Federal. (BRASIL, 2000, p. 7-8).

Ao abordar os idosos a partir da questão etária, as DCN para EJA comportam, inclusive, os aspectos relativos ao envelhecimento populacional brasileiro:

Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de ensinar tudo a todos. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. Por exemplo, o Brasil também vai conhecendo uma elevação maior da expectativa de vida por parte de segmentos de sua população. Os brasileiros estão vivendo mais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de brasileiros com mais de 60 anos estará na faixa dos 30 milhões nas primeiras décadas do milênio. (BRASIL, 2000, p. 10).

E, finalmente, indica o direito à educação na perspectiva constitucional, fazendo relação entre a Constituição e a LDBEN, o que evidencia a necessidade de se especificar o atendimento educacional para os idosos nessas normativas legais, a partir do precedente descrito como demarcação das faixas etárias e sua relação com o estabelecimento de um conjunto de diretrizes dedicadas a cada público.

A titularidade do direito público subjetivo face ao ensino fundamental continua plena para todos os jovens, adultos e idosos, desde que queiram se valer dele. [...] Cada sociedade tem uma perspectiva sobre o tempo aí compreendidas a duração e as fases da vida. Trata-se de um dado cultural extremamente significativo. A Antropologia, a Psicologia e a Sociologia não cessam de apontar, nas diferentes sociedades, as condições para se passar de uma fase da vida para outra. Ser reconhecido como criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso faz parte de importantes intercâmbios e significações relativos ao indivíduo e à cultura da qual ele participa. O processo pelo qual cada indivíduo torna-se um ente social reconhecido constitui-se de momentos que possibilitam uma continuidade de si, via descontinuidades mediadas por classes sociais, etnias, gênero e também de faixas etárias. A faixa etária é trazida para o interior das sociedades, inclusive via códigos legais ao fazerem a distinção entre menores e maiores, púberes e impúberes, capazes e incapazes, imputáveis e inimputáveis, votantes e não-votantes. Da idade decorrem a assinalação de direitos e deveres e modos de transposição das leis. Ao estudioso das épocas, não pode passar despercebido que a fluidez da demarcação de faixas etárias e suas capacidades depende, inclusive, de sua relação com os níveis de estratificação social.⁶⁷ A Constituição Federal de 1988 tem um capítulo dedicado à família, à criança, ao adolescente e ao idoso. Dele decorreu o Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei n.8.069/90. Inúmeras referências aos jovens e adultos também comparecem no capítulo da educação. A EJA contém em si tais processos e estas considerações preliminares são importantes para o conjunto das diretrizes. (BRASIL, 2000, p. 66-67).

Passando para a abordagem gerontológica da velhice, tratando-se da formação para atendimentos aos idosos ou discussão sobre o envelhecimento, existem iniciativas como a abordagem de maneira transversal no currículo da Educação Básica, conforme descrito na Base Nacional Curricular Comum:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221) [...]. (BRASIL, 2018, p. 19).

Além disso, conforme estabelecido no artigo Art. 25 do Estatuto da Pessoa Idosa, “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). Fato que gerou o desenvolvimento de programas de extensão universitária voltados para os idosos, fazendo com que fossem estabelecidas as universidades para a terceira idade, que constituem ações educacionais desenvolvidas em instituições de ensino formal.

Conforme a Lei n.º 13.535, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre a oferta de cursos e programas de extensão pelas instituições de educação superior para os idosos, “o poder público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual” (BRASIL, 2017).

Entretanto, mesmo que o Estatuto da Pessoa Idosa traga muitos avanços a respeito dos direitos do cidadão idoso, pela multifatorialidade do envelhecimento e o contexto social da educação, existe a necessidade de que políticas específicas da educação, como a LDBEN, reforcem e contemplem esse público, fato que não ocorre, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não menciona a velhice, os idosos e tampouco indica orientações que fomentem o ingresso dos idosos no Ensino Superior, como se o espaço destinado à terceira idade fosse adjacente, conforme frisa Pacheco (2015, p. 231): “as universidades até pouco tempo atrás, no imaginário social, eram espaços destinados aos jovens, o futuro do país”.

Mesmo com o crescimento da população idosa, quando se trata das metas educacionais do país, a terceira idade não está presente, pois o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.º 13.005/2014) não direciona nenhuma meta para o atendimento aos idosos, não menciona aspectos relativos ao envelhecimento populacional e ao desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida. Isso demonstra o distanciamento daquilo que está previsto em diversos documentos com aquilo que é efetivado na prática.

Em termos de exemplificação dos possíveis desdobramentos das políticas públicas nacionais em ações no âmbito estadual, com base no Plano Nacional do Idoso e no Estatuto da Pessoa Idosa, considerando a Política Estadual da Pessoa Idosa do Paraná, existem documentos norteadores do sistema de ensino do Estado do Paraná que mencionam os idosos, a exemplo das Diretrizes Curriculares da EJA:

Estas Diretrizes são destinadas aos educandos jovens, adultos e idosos, como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, de sua história e condição socioeconômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, territorial, geracional e cultural, dentre outras. (PARANÁ, 2006, p. 16).

Ainda no âmbito do currículo, o envelhecimento é abordado em normativas, como nas Orientações Curriculares para o Estatuto do Idoso na Educação Básica:

A Política Nacional do Idoso foi instituída em 1994. Em 1997, com a Lei Estadual nº 11.863, de 03 de outubro de 1997, o estado do Paraná consolida a sua Política Estadual do Idoso. Em ambas as leis são delegadas atribuições para a educação, o que foi mantido também no Estatuto do Idoso de 2003, com a mesma redação para a tarefa educacional, em seu Artigo 22, que determina: “Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (BRASIL, 2016, p. 11)”. (PARANÁ, 2008, p. 3).

Tais documentos indicam, por um lado, o avanço a respeito das tratativas acerca da terceira idade e, por outro (até mesmo pelo caráter semiformal da educação), limitam-se a indicar que os temas relacionados à velhice sejam tratados em diferentes níveis e modalidades da Educação Básica e do ensino formal.

Em vista do exposto, como cabe a discussão crítica a respeito dos direitos das pessoas idosas a partir de perspectivas específicas para esse público, no próximo capítulo o direito à educação será abordado, considerando o conceito de educação permanente e a gerontologia educacional.

CAPÍTULO 2 - O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS IDOSAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PERMANENTE E DA GERONTOLOGIA EDUCACIONAL

2.1 EDUCAÇÃO PARA PESSOAS IDOSAS A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA

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 nesta pesquisa 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).

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.

Por isso, o referencial teórico selecionado para o estudo é a teoria crítica, sobretudo na perspectiva de Theodor Adorno, que defende a emancipação e a superação da racionalidade técnica. No debate a respeito da educação e emancipação, Adorno (1995) indica a emancipação como pressuposto à democracia, pois o sujeito precisa ter superado a minoridade para que possa expressar sua vontade particular ao eleger um representante. Essa reflexão traz à tona a problemática da discussão que retrata o quanto não existe a intenção de educar para emancipação; pelo contrário, a estrutura educacional é voltada para a determinação dos indivíduos de acordo com sua classe social ou “talento”.

Nesse sentido, Adorno exemplifica que seu pensamento não passou pelos mecanismos de controle, como a universidade e a própria ciência, acrescentando que “o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já se encontra determinado pela ausência de liberdade da sociedade” (ADORNO, 1995, p. 172).

A situação é agravada quando se identifica que o problema da emancipação não é nem sequer mencionado na literatura pedagógica; muito pelo contrário, no lugar da emancipação, são abordados termos como autoridade e compromisso, para fundamentar um pensamento antidemocrático.

Dessa forma, o que se propõe é uma educação não emancipadora caracterizada como um fenômeno mundial que se apresenta em diferentes contextos, com uma educação pautada no individualismo, no ajustamento e na programação, a exemplo do contexto americano. Logo,

a heteronomia torna-se um ponto convergente nas ideologias e formações intelectuais, tanto por meio do positivismo ocidental quanto da metafísica alemã.

Outro conceito fundamental quando se trata de educação e emancipação é a autoridade, que, segundo Adorno (1995, p. 176), “adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta”. Assim, o teórico traz uma reflexão fundamental ao abordar a relação entre autoridade e autonomia, superando uma visão simplista de que a autonomia se dá somente pelo rompimento com a autoridade.

O conceito de autonomia, quando aplicado no contexto da velhice, assume esse significado, pois, embora os idosos sejam autônomos nos aspectos políticos e sociais, muitas vezes não são colocados numa posição de liberdade de escolha, simplesmente por não terem opções ou, quando as têm, são limitadas.

Com relação aos mecanismos de identificação e substituição, também mencionados por Adorno (1995), cabe ressaltar que estes, na perspectiva da função ou papel social, acabam por promover a não identidade dos seres humanos, na medida em que formam apenas representações de um padrão social, inclusive entre intelectuais.

Por isso, a emancipação fundamenta-se em “uma certa firmeza do eu”, caso contrário incorre no risco de ter seus resultados fragilizados, mesmo diante do esclarecimento. Cabe destaque ao que Adorno (1995) afirma a respeito da emancipação, enxergando-a como um processo dinâmico de um constante vir-a-ser que está sempre pressionado pela contradição social que, devido à sua característica heterônoma, continuará, por meio de diversas instâncias mediadoras, como as representadas pela indústria cultural, o intento de formar as pessoas de acordo com essa configuração massificadora.

Dessa forma, a educação deve ser voltada para a contradição e resistência, por meio do despertar da consciência, que requer uma leitura ou interpretação crítica do mundo. Por isso, Adorno afirma:

Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. (ADORNO, 1995, p. 182-183, grifo do autor).

Sobre o risco de, mesmo emancipado, o homem voltar a ser não emancipado, Adorno (1995) discute que isso sempre vai existir, tanto pela estrutura social existente quanto pelo fato de que a repressão é mais fácil do que a transformação. De qualquer forma, ele indica que uma

possível saída seja que o sujeito emancipado tenha atitudes condizentes com seu pensamento ou consciência.

Portanto, ao discutir a (in)existência de política educacional específica para os idosos 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.

Os projetos educacionais, durante a história ocidental, perseguiram substancialmente 2 objetivos: o primeiro tinha seu olhar voltado para a salvação da alma, e o segundo, para a construção de uma racionalidade produtiva em cujo horizonte delineava-se a brevidade da vida. Conforme diversos autores da escola de Frankfurt, parece que este último projeto apresenta suas deficiências, uma vez que não resiste às críticas da filosofia da comunicação e em razão de sua incapacidade de atender aos clamores dos mais velhos. Nesse sentido, justifica-se a reflexão sobre o processo educacional em face do envelhecimento e da velhice, uma vez que educar compreende também emancipar, isto é, afastar os limites e inventar novas mediações para a manifestação do desenvolvimento. (FREITAS, 2013, p. 2255).

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. Fato que foi expresso pelo senador Darcy Ribeiro ao tratar a questão do analfabetismo,

“Todos sabem”, dizia o senador Darcy Ribeiro em 1977, “que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população”. E daí ele conclui que erradicação do analfabetismo – ou erradicação dos analfabetos - é questão de uma não demorada espera, porque os “mais velhos e mais pobres [...] pessoal que vive pouco, porque come pouco”, logo morrerá. Estancando-se a fonte do analfabetismo, isto é, alfabetizando todas as crianças na idade própria, o sacrifício de algumas gerações (de mais velhos e mais pobres) criará um país, “ai pelo ano 2000”, asséptico de analfabetos e de pobres. (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 58, grifos dos autores).

Contrariando a afirmação do senador Darcy Ribeiro, o “sacrifício das gerações” não resolveu o problema do analfabetismo no Brasil; pelo contrário, conforme apontam dados do IBGE em 2020:

Nota-se 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.

Sendo assim, olhar para a educação na velhice a partir da teoria crítica exhibe as contradições inerentes ao conceito e ao processo educacional, principalmente quando se trata de pessoas idosas, e busca trazer o esclarecimento necessário para compreender a realidade e resistir aos mecanismos de dominação que estão cada vez mais camuflados em narrativas e elementos da indústria cultural.

2.2 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.

1. A educação permanente é um processo contínuo ao longo de toda a vida.
2. 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.
3. Universidade do espaço educativo: em qualquer lugar pode dar-se a situação ou o encontro educativo.
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. A educação permanente tem caráter integrador: deve estar coordenada com os restantes sistemas (político, econômico, etc.), que convém ao macrosistema social.
8. A educação permanente é um processo inovador, já que busca novas fórmulas que satisfaçam de maneira eficaz, adequada e econômica 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 14 – Relação entre educação permanente e direitos humanos

(continua)

EDUCAÇÃO PERMANENTE	DUDH
Sócio-profissional	<p>Artigo 26º</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>Artigo 27º</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>
Artística	<p>Artigo 28º</p> <p>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>Artigo 29º</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</p>

Quadro 14 – Relação entre educação permanente e direitos humanos

(conclusão)

EDUCAÇÃO PERMANENTE	DUDH
Artística	<p>exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática.</p> <p>III. 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 ima 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.

2.2.1 Contextualização da educação formal, não formal e informal

Na medida em que se trata da educação permanente, é necessário discutir as diferentes esferas em que ocorrem os processos educacionais, o que implica abordar a educação formal, não formal e informal. A esse respeito, Pinto (1987, p. 38) argumenta:

A educação é apenas o aspecto prático, ativo, da convivência social. Na sociedade todos educam a todos permanentemente. Como o indivíduo não vive isolado, sua educação é contínua. Mais particularmente, considerando-se apenas a transmissão dos conhecimentos compendiados, a educação também é permanente, pois o grupo

dominante tem todo interesse em reproduzir-se nas gerações sucessivas, o que faz transmitindo às novas gerações seu estilo de vida, seu saber, seus hábitos, seus valores, etc. não existe sociedade sem educação, ainda que nas formas primitivas possa faltar educação formalizada, institucionalizada (que aí é representada pelos ritos sociais). Por consequência, nenhum membro da comunidade é absolutamente ignorante, do contrário não poderia viver.

De acordo com essa perspectiva, a educação permanente, além de exprimir o caráter contínuo e até mesmo orgânico do processo de aprendizagem enquanto fator que ocorre ao longo de toda a vida, aponta para a necessidade de romper com a fragmentação dos saberes, como afirma Freire (1987, p. 33): “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Por isso, segundo Gohn (2011), por mais utópico que possa parecer, é necessário adotar a perspectiva de uma educação ampla e articulada que tome os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, articulando a escola com a comunidade educativa de um território e que aborde a educação formal, não formal e informal como campos diferenciados, e não como compartimentação ou hierarquização dos processos educativos e saberes. Nesse sentido, a autora enfatiza:

Em princípio podemos caracterizar a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube etc.). a informal incorpora valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. os indivíduos pertencem àqueles espaços segundo determinações de origem, raça/etnia, religião etc. São valores que formam as culturas de pertencimentos nativas dos indivíduos. Contrariamente, a educação não formal não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. (GOHN, 2010, p. 16).

Logo, a educação formal é ofertada de maneira institucionalizada, e a educação não formal, embora esteja bastante pautada nas vivências do cotidiano, denota intencionalidade, diferentemente da educação informal, que “ocorre nos espaços de possibilidades educativas no decurso da vida dos indivíduos, como a família, tendo, portanto, caráter permanente” (GOHN, 2011, p. 107).

Nesse sentido, na busca de identificar a educação permanente enquanto uma prerrogativa constitucional no contexto brasileiro, especialmente quando se trata da população idosa, verifica-se que as ações educacionais mais próximas de uma proposta de educação formal

e não formal considerando as pessoas idosas são a Educação de Jovens e Adultos e as Universidades Abertas à Terceira Idade (UATIs). Por isso, serão contextualizados a seguir alguns aspectos da modalidade EJA, tendo em vista que as UATIs serão aprofundadas no próximo capítulo, por figurarem o principal campo deste estudo.

Historicamente, no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos passou por diversas nuances, as quais, segundo Gadotti e Romão (2007), podem ser divididas em três períodos: de meados da década de 1940 ao final da década de 1950, com campanhas para erradicar o analfabetismo; de 1958 até 1964, quando houve o estabelecimento do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire; e, durante o período do governo militar, em que a Educação de Jovens e Adultos foi caracterizada por campanhas como a Cruzada do ABC e o MOBREAL.

Posteriormente, com o estabelecimento da Constituição Federal de 1988, e mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser uma modalidade de ensino da Educação Básica brasileira, sendo regulamentada em termos de estrutura e funcionamento, discorrendo inclusive acerca da faixa etária para ingresso em cada nível de ensino.

Nesse sentido, cabe a presente discussão da EJA no contexto da educação permanente, pois existe uma relação entre a educação de adultos, e até mesmo a educação popular, com a construção da proposta de educação permanente, especialmente quando se abordam as pautas internacionais acerca do tema, como as Conferências Internacionais de Jovens e Adultos – CONFINTEAs. A educação de adultos foi foco das discussões dessas conferências, a quais, segundo Gadotti (2009, p. 7), “tem por objetivo a promoção da Educação de Adultos como política pública no mundo”.

Quadro 15 – Histórico das Conferência Internacional de Educação de Adultos

<ul style="list-style-type: none"> • Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea I) – Dinamarca, 1949 – Tema: Educação de Adultos • Segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea II) – Canadá, 1960 – Tema: A Educação de Adultos em um Mundo Mutável • Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea III) – Japão, 1972 – Tema: A Educação de Adultos no Contexto da Educação ao Longo de Toda a Vida • Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea V) – Alemanha, 1997 – Tema: Aprender na Idade Adulta: Uma Chave para o Século 21 • Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea VI) – Brasil, 2009 – Tema: Aproveitando o Poder e o Potencial da Aprendizagem e Educação de Adultos para um Futuro Viável • Confintea Brasil + 6 – Brasil, 2016 – Tema: Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI Confintea no Brasil”
--

Fonte: Adaptado de IRELAND e SPEZIA (2014)

Retomando brevemente o histórico das CONFINTEAs, a partir dos temas abordados em cada edição, pode-se perceber “o destaque concedido aos conceitos de Educação Permanente e da Educação de Adultos, tidos como elementos indispensáveis no contexto da Educação ao Longo da Vida” (BARROS, 2013, p. 76), o que permite estabelecer uma provocação a respeito da necessidade de se instituir debates específicos sobre a educação para pessoas idosas.

Mediante essa contextualização, ao se observar o desenvolvimento da educação de adultos no Brasil, é preciso mencionar que, antes de se tornar parte da educação formal, a EJA surgiu de um contexto não formal, conforme afirma Gohn (2011, p. 109-110):

Para fins didáticos agruparemos os campos da educação não formal em dois tipos, segundo seus objetivos, a saber: o primeiro destinado a alfabetizar ou transmitir conhecimentos que historicamente têm sido sistematizados pelos homens e mulheres, planejado s para as clientelas sujeitos das ações educativas, com uma estrutura e uma organização distinta das organizações escolares, abrangendo a área que se convencionou chamar de educação popular (conforme uso corrente nos anos 1970/80) e educação de jovens e adultos (nos anos 1990). O segundo, abrange a educação gerada no processo de participação social, em ações coletivas não voltadas para o aprendizado de conteúdos da educação formal. Em relação à primeira modalidade, destinada à aprendizagem da escrita e da leitura por procedimentos e métodos não oficiais, existe a preocupação de se transmitir os mesmos conteúdos da escola formal, de se repassar o acervo de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Entretanto, esse repasse é desenvolvido em espaços alternativos e com metodologias e sequências cronológicas diferenciadas, com conteúdos curriculares flexíveis, adaptados segundo a realidade da clientela a ser atendida. [...]Na educação não formal a cidadania é o objetivo principal, e ela é pensada em termos coletivos.

Além disso, as diferentes fases da EJA no Brasil estiveram inseridas em contextos que repercutiram na formação de um público cada vez mais heterogêneo e jovem, como consequência das lacunas do ensino regular e dos fatores sociais, políticos e econômicos do país, fatores esses que não serão aprofundados neste momento, por não estarem no foco do presente estudo, mas que geraram o movimento intergeracional nas salas de aula da EJA. Sobre tais contextos, Peres salienta:

[...] a idéia de educação (pedagógica) está associada à figura da criança e a de trabalho ou formação profissional (técnica e/ou universitária) vincula-se à imagem do adulto ou do jovem com certo grau de maturidade, onde entram, portanto, os idosos nesse processo? Qual o lugar da velhice na relação entre educação, trabalho e formação profissional? Na verdade, causa até certo estranhamento pensar nessa relação. Isso porque a sociedade capitalista estruturou um sistema educacional e produtivo coerente aos seus interesses, relegando os idosos ao esquecimento. A criança deve ser educada para que, quando adulto, venha a ser um trabalhador adequado às necessidades da sociedade. O jovem e o adulto devem ser formados e profissionalizados para assumirem uma função específica dentro da esfera produtiva, garantindo, assim, a eficiência do sistema econômico em constante desenvolvimento e mudança. E o velho? Onde entra? A verdade é dura e cruel: não há lugar para a velhice na sociedade capitalista. (PERES, 2010, p. 229).

Frisa-se, portanto, a premência de se discutir uma política educacional para a pessoa idosa, assim como existe para as crianças, adolescentes, jovens e adultos em idade economicamente ativa. Somente assim, é possível gerar um movimento de superação da educação vista unicamente como mecanismo de semiformação pautado na racionalidade técnica.

Alguns dados sociodemográficos também contribuem para contextualizar a importância de se considerar o público idoso nos contextos de educação formal. Segundo informações da PNAD Contínua referente ao ano de 2019 (IBGE, 2020), entre as pessoas com 25 anos ou mais que não completaram a educação básica, 6,4% eram sem instrução, 32,2% tinham o ensino fundamental incompleto, 8,0% tinham o ensino fundamental completo e 4,5% o ensino médio incompleto. Isso demonstra que mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade no Brasil não havia completado a educação básica e obrigatória em 2019. Desse percentual, quando se consideram especificamente as pessoas a partir de 60 anos que não foram alfabetizadas, esse percentual representa 18% da população dessa faixa etária.

Assim, compreende-se a EJA como um espaço que também deveria ser voltado para as pessoas idosas. No entanto, o que se verifica com o processo de juvenilização dessa modalidade de ensino é que a pessoa idosa, muitas vezes, sofre um processo de dupla exclusão, uma vez que, por motivos diversos, não teve acesso ou não concluiu a Educação Básica em idade dita própria e, ao retomar os estudos na EJA, não se sente contemplada, seja pelas práticas pedagógicas ou pelos conflitos intergeracionais, e acaba evadindo-se novamente.

Nesse sentido, quando se abordam as funções de natureza reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, torna-se pujante implementar iniciativas que direcionem as práticas dessa modalidade a fim de que contemplem as especificidades da velhice, justificando a problemática apresentada neste estudo em defesa da regulamentação da educação para pessoas idosas na LDBEN. Nesse aspecto, para reparar, equalizar e qualificar não se pode subjugar o perfil do público atendido, pois essas funções adquirem significados e impactos diferentes na vida de jovens, adultos e idosos.

Quadro 16 – Funções da EJA

(continua)

Funções da EJA	Descrição
Reparadora	A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda:

Quadro 16 – Funções da EJA

(conclusão)

Funções da EJA	Descrição
	o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento.
Equalizadora	A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.
Qualificadora	Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Fonte: Adaptado de Brasil (2000, p. 6-9)

Por isso, quando abordadas as funções da EJA no contexto da educação para pessoas idosas, cabe considerar os quatro pilares da educação estabelecidos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que compreendem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS *et al.*, 1998).

Nesse sentido, para atingir os objetivos propostos por tais funções, será necessário desenvolver o aprender a conhecer, contemplando os sujeitos que nunca tiveram acesso ou estão há muito tempo fora do processo escolar; o aprender a fazer, pois além das desigualdades sociais, as pessoas idosas também enfrentam, por exemplo, a disparidade com relação ao uso de tecnologias; o aprender a conviver, que está muito relacionado à heterogeneidade e intergeracionalidade presente na EJA; e o aprender a ser, no sentido de superar os preconceitos contra a velhice, resgatando a identidade e a autonomia.

Complementarmente ao exposto, partindo para a reflexão acerca da educação não formal, quando se toma o Estatuto da Pessoa Idosa, com a implantação de projetos específicos para o atendimento dos idosos como sujeitos de direitos, a exemplo das Universidades Abertas à Terceira Idade (UATIs), verifica-se que os programas de extensão também cumprem de alguma forma as funções estabelecidas na EJA, pois, por meio de ações educacionais (e.g., promoção da saúde e qualidade de vida, desenvolvimento de ações culturais, atividades educacionais que agreguem tanto no âmbito pessoal quanto coletivo, que fomentem a inserção

social do público idoso), as UATIs promovem dignidade, oportunidade e desenvolvimento às pessoas atendidas.

Tal fato reforça a amplitude da educação permanente, contemplando todas as idades, incluindo a velhice e envolvendo os diferentes formatos de oferta educacional. Assim, enfatiza-se que, conforme indica Oliveira (1999), o envelhecimento é um fato inevitável na vida de todo ser humano, mas não precisa ser permeado por estigmas nem considerado uma sobrevida. Nesse sentido, observa-se que:

A educação precisa ser considerada como a manifestação do compromisso maior da sociedade, que busca quebrar barreiras sociais, possibilitando uma real democracia, igualdade de participação e exercício de cidadania de todos os indivíduos. (OLIVEIRA, 1999, p. 228).

Por isso, cabe inserir a educação permanente como elemento macro que pode figurar uma espécie de fundamento ou plataforma para alicerçar a defesa da educação na velhice, pois essa concepção é direcionada para todas as fases da vida e, como tal, relaciona-se com a EJA enquanto modalidade da educação formal.

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a idéia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando. (BRASIL, 2000, p. 61).

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino formal, e as Universidades Abertas à Terceira Idade, enquanto ações extensivas de educação não formal, mas que ocorrem em um espaço da educação formal, que são as instituições de ensino superior, trazem elementos importantes para contextualizar a educação permanente e embasar a discussão a respeito da educação para o público idoso.

Além disso, a EJA e as UATIs demonstram a perspectiva ampliada de educação, no sentido de romper com qualquer tipo de direcionamento que restrinja a educação na velhice apenas ao contexto e aos espaços da educação não formal e informal – principalmente se considerado o fato de que a EJA, antes de ser reconhecida e estabelecida como uma modalidade de ensino formal, foi alicerçada na educação não formal.

Finalmente, enquanto a educação permanente serve como base para as discussões acerca do sentido e propósito de se pensar a educação para a população idosa, a gerontologia

educacional, que será abordada posteriormente, figura a perspectiva de que se deve direcionar as propostas de ação para esse público com base na multifatorialidade do envelhecimento, justificando a reflexão da educação permanente enquanto direito e da gerontologia educacional com perspectiva teórica e prática.

2.3 GERONTOLOGIA EDUCACIONAL: CONCEITO E CAMPO DE ATUAÇÃO

Abordar os diferentes aspectos da velhice e propor ações educacionais que atendam à população idosa requer fundamentos consistentes numa perspectiva interdisciplinar a respeito da educação para pessoas idosas. É nesse contexto que emerge a gerontologia educacional, provendo o aporte teórico e prático para embasar a proposta de educação focada no público idoso.

Para tanto, inicialmente, apresenta-se o conceito de gerontologia, que, conforme define Neri (2019, p. 186):

[...] é o campo interdisciplinar que tem como objetivos descrever e explicar as mudanças típicas do processo do envelhecimento humano e suas relações com determinantes genético-biológicos, psicológicos e socioculturais. Interessa-se pelo estudo das características dos idosos, bem como pelas várias experiências de velhice e envelhecimento ocorridas em diferentes contextos socioculturais e históricos. Abrange aspectos do envelhecimento normal e patológico. Compreende a consideração dos níveis atuais e do potencial para o desenvolvimento. Em seu espaço aplicado, a gerontologia interessa-se pela solução dos problemas de ordem física, social e psicológica associados ao envelhecimento e pela promoção da qualidade de vida na velhice em indivíduos e populações.

Ainda segundo Neri (2019), a gerontologia engloba várias áreas de intervenção, como a geriatria, que tem foco nos aspectos médicos da velhice, envolvendo suas questões biológicas, biomédicas, comportamentais e sociais com vistas à prevenção, ao diagnóstico e ao tratamento de doenças crônicas e de doenças típicas dessa fase da vida.

Dessa forma, a gerontologia abrange diversas áreas, entre as quais, além da medicina, estão a odontologia, psiquiatria, enfermagem, serviço social, nutrição, fonoaudiologia, fisioterapia, direito, terapia ocupacional e psicologia clínica. Logo, a gerontologia é um campo multiprofissional que condiz com o contexto multifatorial da velhice e do envelhecimento.

Diante disso, pontua-se que no Brasil a gerontologia foi institucionalizada a partir de 1950, inicialmente como uma entidade médica, a Sociedade Brasileira de Geriatria e

Gerontologia, por iniciativa de um grupo de médicos do Hospital Estadual Miguel Couto, no Rio de Janeiro. E, mesmo depois de muitos anos e com diversos avanços, tanto a geriatria quanto a gerontologia brasileiras “ainda enfrentam preconceitos e desconhecimento por parte da população, dos pesquisadores e dos profissionais de outras especialidades médicas e de outras profissões” (NERI, 2019, p. 196).

Por isso, cabe o esclarecimento principalmente a respeito da geriatria e gerontologia. Segundo Netto (2013, p. 62, grifos do autor):

Foi no início do século passado, mais precisamente em 1903, que Elie Metchnikoff, sucessor de Pasteur e, como este, renomado cientista, defendeu a ideia da criação de uma nova especialidade, a gerontologia, denominação obtida a partir dos termos gregos *géron* (velho, ancião) e *logia* (estudo). Esse autor previa que essa área de estudo seria um dos ramos mais importantes da ciência, em virtude das modificações que ocorrem no curso do último período da vida humana. Propunha, na verdade, um campo de investigação dedicado ao estudo exclusivo do envelhecimento, da velhice e dos idosos. Em vez de aceitar a inevitabilidade da decadência e da degeneração do ser humano com o avançar dos anos, Metchnikoff pensava que, algum dia, uma velhice fisiológica normal poderia ser alcançada pelos homens (Achenbaum, 1995). Segundo Lopes (2000), no entanto, sua postura rígida e o compromisso com a pesquisa não foram suficientes para ganhar apoio e atenção da comunidade científica para o assunto que vinha estudando. Apesar dos conhecimentos a respeito da fisiologia do envelhecimento não terem sofrido grandes mudanças conceituais, houve na ocasião interesse em criar uma nova especialidade na medicina, que visava tratar das doenças dos idosos e da própria velhice. Em 1909, essa especialidade passou a ser denominada geriatria por Ignatz L. Nascher, médico vienense radicado nos EUA, cujo significado era o estudo clínico da velhice. Esse estudioso, que estimulou pesquisas sociais e biológicas sobre o envelhecimento e, por esse motivo, foi considerado pai da geriatria, fundou a Sociedade de Geriatria de Nova York em 1912, publicou o seu livro *Geriatrics: the diseases of old age and their treatment, including physiological old age, home and institutional care, and medico-legal relations* em 1914, foi convidado para ser editor da sessão de geriatria da revista *The Medical Review of Reviews* em 1917, o que dá ideia do interesse inicial despertado pelo assunto.

Isso exposto, frente às diversas áreas que englobam a gerontologia, neste estudo será abordada a gerontologia educacional, que é composta pelos campos interdisciplinares da gerontologia e da educação, conforme explica Neri:

A Gerontologia e a Educação são campos interdisciplinares, cuja interação favorece a formação de profissionais de nível médio e superior ligados à intervenção e à pesquisa em várias de estudo sobre a velhice e o envelhecimento humano (**educação gerontológica**) e a educação permanente de idosos, de não idosos e da sociedade de modo geral, acerca dos múltiplos aspectos do envelhecimento, colocados numa perspectiva de autodesenvolvimento ao longo de toda vida, de autonomia, de participação social e de direito à informação (**gerontologia educacional**) (NERI, 2019, p. 198, grifo do autor).

Trazendo uma breve retomada histórica da constituição da gerontologia educacional, que tem um reconhecimento recente, Cachioni (2018, p. 29) pontua que:

O termo ‘gerontologia educacional’ foi usado pela primeira vez em 1970, na Universidade de Michigan, por David Peterson, no contexto de um curso de doutorado em gerontologia. Em 1976, esse teórico definiu-a como a área responsável pelo estudo e pela prática das tarefas de ensino a respeito das pessoas envelhecidas e em processo de envelhecimento e orientadas a elas. Em 1980, o mesmo autor refez sua definição, acrescentando que a gerontologia educacional é a tentativa de aplicar o que se conhece sobre a educação e o envelhecimento em prol do aumento e da melhoria da vida dos idosos. Ele faz uma tríplice classificação dos conteúdos da gerontologia educacional:

1. Educação para idosos são programas educacionais voltados a atender às necessidades da população idosa, considerando-se as características desse grupo etário.
2. Educação para a população em geral sobre a velhice e os idosos são programas educacionais que possibilitam à população mais jovem rever seus conceitos sobre a velhice e aos idosos rever o seu próprio processo de envelhecimento.
3. Formação de recursos humanos para o trabalho com idosos: ocorre por meio da capacitação técnica de profissionais e da formação de pesquisadores.

A partir da classificação proposta por David Peterson (1976), pode-se então delimitar o campo de atuação da gerontologia educacional, ressaltando a relevância de discuti-la na pauta das políticas públicas educacionais com foco na população idosa. Desse modo, que assim como existem áreas do conhecimento voltadas especificamente para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem para crianças, jovens e adultos, como a Pedagogia e a Andragogia, pode-se pensar a Gerontagogia como um desdobramento da gerontologia educacional.

Nesse sentido, a gerontagogia surge como uma proposta terminológica do professor André Lemieux, da Universidade de Montréal, no Canadá, o qual, segundo Requejo Osorio (2003, p. 282) “introduz a expressão «gerontagogia» para «definir a ciência educativa aplicada que tem como objetivo a intervenção com sujeitos seniores, e que se situa na fronteira entre a educação e gerontologia»”.

Embora o termo “gerontagogia” seja polêmico, por parecer redundante ao ser vinculado à gerontologia educacional, torna-se significativo no sentido de reforçar a necessidade do desenvolvimento de abordagens de estudo que se apliquem à educação no contexto da velhice, contemplando as especificidades nessa fase do ciclo vital. Assim:

Se, em parte, se pode estar mais ou menos de acordo com a sua origem etimológica e sua proposta de definição, a sua fundamentação é mais problemática ao afirmar que, «tal como a pedagogia (ciência aplicada) tem como base teórica (ciência teórica) a psicologia evolutiva, também a gerontagogia tem como base teórica a gerontologia educativa». Julgamos que não é acertado propor a psicologia evolutiva como base teórica da pedagogia, e se, por outro lado, a base teórica da gerontagogia é a gerontologia educativa, para quê inventarmos outra denominação? Poderíamos, no entanto, estar de acordo em reservar o termo «gerontagogia» referindo-se ao conjunto

de métodos e técnicas em função da ação educativa com os seniores. (REQUEJO OSORIO, 2003, p. 282).

De qualquer forma, independentemente das terminologias utilizadas, a insistência em se definir um campo teórico e de intervenção prática, como a gerontologia educacional, para a parcela populacional que compõe a chamada terceira idade, justifica-se pelo fato de que:

No contexto da nossa sociedade, parece existir um certo consenso sobre a atenção prestada aos seniores, com base nos seus direitos enquanto cidadãos e em alguns deveres que, como pessoas, como grupo familiar e social, etc., consideramos que fazem parte de uma prática humana solidária entre as diferentes gerações. Ninguém põe em questão a atenção sanitária, a necessidade de receber uma retribuição monetária, que lhes permita continuar a levar uma vida digna no final da sua vida laboral, etc. inclusivamente quando se fala em política social, estrutura-se uma série de serviços de atenção primária (ajuda domiciliária, etc.) ou de atenção especializada (apartamentos tutelados, centros de dia, residências, etc.). No entanto, o contexto educativo fica na penumbra, não tanto por desconsideração específica ou desconhecimento do mesmo, mas porque a expressão «educação» nos conduz ao seu espaço mais «clássico» e «determinante» das primeiras etapas da vida e à sua projeção numa instituição específica chamada «escola» (que muda de nome à medida que avançam os anos e se ascende no sistema educativo: instituto, universidade, etc.). esta mesma situação verifica-se igualmente na psicologia. Preocupada com os processos de desenvolvimento (infância, adolescência, juventude), apenas há poucos anos percebeu que a idade adulta é uma etapa particular que se deve ser considerada e analisa de forma específica. (REQUEJO OSORIO, 2003, p. 279).

Tal realidade impacta o próprio conceito de educação, que, segundo Requejo Osorio (2003), embora tenha sido ampliado no sentido de “desescolarizar”, quando se considera a educação formal, não formal e informal, falar em educação para e com as pessoas idosas parece ter indícios de irrealidade. Por isso, a gerontologia altera essa situação a partir do momento em que assume como campo especializado da sua intervenção a perspectiva educativa.

Mediante tais considerações, é possível identificar o campo de atuação da gerontologia educacional no contexto da promoção da educação para pessoas idosas, fundamentando de forma teórica, prática e multidisciplinar a importância de garantir que a população idosa continue tendo a oportunidade de aprender e de ensinar, mesmo depois de não estarem participando oficialmente do mercado de trabalho, e independentemente de condições que se restrinjam à inconclusão da Educação Básica, por exemplo.

Nesse sentido, Henri Janne, em prefácio para Schwartz (1976), defende a permanência da educação, com base no princípio de que:

[...] em qualquer momento de sua vida, após o período de obrigatoriedade escolar, todo indivíduo deve poder realizar estudos de promoção (nível mais elevado), de reconversão profissional, de caráter complementar, de reciclagem ou de

desenvolvimento geral e cultural. [...] este princípio se encontra estreitamente associado ao da igualdade das oportunidades. (JANNE, 1976, p. 29, prefácio).

Logo, no que diz respeito às pessoas idosas, para atender a esse princípio, é necessária uma perspectiva como a da gerontologia educacional, que considere e contemple as diferentes dimensões do ser humano, e uma abordagem como a educação permanente, que, segundo Requejo Osorio (2003, p. 56-57), “é o processo que contribui para o desenvolvimento inacabado da pessoa humana, que supera a simples etapa inicial, ou espaço escolar, à qual esteve sujeita e limitada a ação educativa”.

Portanto, pode-se reconhecer o papel da gerontologia educacional no contexto da definição de políticas educacionais, por seu caráter amplo e interdisciplinar, como a perspectiva que pauta e direciona a promoção da educação permanente, a qual, segundo Cachioni e Neri (2004), deve ser baseada na interdisciplinaridade, considerando os idosos como donos de uma história pessoal e de uma bagagem de conhecimentos constituída ao longo da vida, e dignos de serem valorizados nos mais diversos contextos educacionais.

2.3.1 O papel da 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 abirmos 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 energeticamente 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 17 – 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 condicionalismos 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 otimizar 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 caráter 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 Moody⁴ 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.

⁴ MOODY, R. H. Philosophical Presuppositions of Education for Old Age. *Educational Gerontology*, n. 1, p. 1-16, 1976.

Quadro 18 – Modelos de intervenção na terceira idade

Modelos de intervenção	
Razões	Práxis
I. Rejeição Prevalência de atitudes negativas na sociedade em relação ao ancião. O ancião é a antítese dos valores sociais predominantes (produtividade, rentabilidade...)	Tendência para segregação do ancião e 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 sociais, 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, o saber-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. Por isso, no próximo capítulo serão apresentadas as ações educacionais desenvolvidas pelas UATIs, figurando a práxis das possibilidades do estabelecimento de políticas educacionais específicas para a população idosa.

CAPÍTULO 3 - AS UNIVERSIDADES ABERTAS À TERCEIRA IDADE COMO PRECURSORAS DA EDUCAÇÃO NA VELHICE

3.1 UNIVERSIDADES ABERTAS À TERCEIRA IDADE NO CONTEXTO INTERNACIONAL

A contextualização histórica sobre como ocorreu o desenvolvimento das Universidades Abertas à Terceira Idade requer a retomada das questões demográficas que figuram um dos principais impulsos para o estabelecimento de ações de intervenção voltadas para a população idosa.

Ao contrário da crença geral, a principal característica demográfica do processo de envelhecimento de uma população não é o prolongamento do período de vida de seus indivíduos em decorrência da redução da mortalidade, mas a diminuição de suas taxas de fecundidade. O número de pessoas de 60 anos ou mais é em grande parte determinado pelo número de nascimentos ocorridos 60 a 80 anos antes da data-base e pela taxa de sobrevivência desde o nascimento até a velhice. O número de pessoas idosas aumentou rapidamente em todo o mundo nos últimos 100 anos, devido a aumentos tanto no número de nascimentos quanto, na maioria dos países, nas taxas de sobrevivência. (VERAS, 1994, p. 27).

Além disso, é necessário considerar os movimentos que foram precursores dos programas educacionais para idosos e que tiveram a França e os Estados Unidos como pioneiros. Conforme enfatiza Cachioni (1999, p. 141) “ambos os países precederam a partir de longa tradição de experiências anteriores, de ordem pública e privada, quanto à educação de adultos, principalmente em alfabetização, preparação para o trabalho e educação para a saúde”.

Nos Estados Unidos, existiam ações voltadas para a educação de adultos com foco no desenvolvimento da cidadania a partir da capacidade de ler e escrever, com vistas a participar das decisões da nação, e tais ações eram vinculadas à educação religiosa, que também figuraram movimentos, como a formação, em 1727, do grupo denominado Junto, que se reunia para discutir problemas relacionados à sociedade e à comunidade (CACHIONI, 1999).

Segundo Cachioni (1999), esse grupo, após 100 anos, serviu de inspiração para a organização de um outro programa de educação de adultos, o Lyceum, que era destinado ao desenvolvimento de conhecimentos para os moradores rurais. Além disso, em 1884, um programa criado pela Igreja Metodista Episcopal – que atendia diversas igrejas e não tinha cunho denominacional – promovia atividades, como música, teatro, conferências, discussões e estudos individuais, e conseguia atingir os idosos, por serem ofertados no verão, atendendo uma maioria de aposentados (CACHIONI, 1999).

Tais movimentos, que focavam em atividades educativas para adultos maduros e idosos, influenciaram a implementação de cursos de preparação para a aposentadoria, na década de 1950, e “[...] esses cursos foram rapidamente difundidos pela América e, nas décadas de 1970 e 1980, desenvolveram-se programas de retreinamento para o trabalhador idoso em muitas empresas” (CACHIONI, 1999, p. 143).

Nesse período, ocorriam conferências, discussões e publicações sobre Gerontologia que incluíam os aspectos do envelhecimento e os interesses dos idosos na pauta das ações educacionais ofertadas no contexto americano. Dessa forma, “[a]s instituições educacionais americanas começavam a sentir os efeitos dos movimentos internacionais para promover a educação permanente” (CACHIONI, 1999, p. 143).

Paralelamente, na Europa, mais especificamente na França, com a transição demográfica representada pelo aumento do número de idosos, que ocorreu a partir da década de 1950, intensificando o envelhecimento populacional, houve a necessidade de estabelecer recursos e programas que contemplassem os diversos âmbitos dessa população em franco crescimento, tais como: socioeconômicos, sanitários, sociais, culturais e educativos. Nesse sentido, Requejo Osorio (2003, p. 324) indica que, com relação às atividades e aos programas de vertente mais educativa, destacaram-se dois contextos específicos: “a) Aula, universidades da terceira idade; e b) Programas universitários para seniores”.

Diante disso, a concepção das Universidades Abertas à Terceira Idade no contexto mundial aconteceu a partir das experiências de educação de adultos desenvolvidas na França, que criou a universidade do tempo livre dos aposentados, que se tornou a precursora das universidades da terceira idade, que seria organizada em 1973, com iniciativa de Pierre Vellas. Em vista disso:

As ações realizadas pelas universidades denominadas Universidades Abertas para a Terceira Idade advêm das primeiras atividades educacionais para idosos, que surgiram na década de 1970. Na França, já na década 1960, foi criada a Universidade do Tempo Livre, com o objetivo de promover atividades lúdicas e culturais para ocupar o tempo livre dos idosos. Esta ação pode ser considerada como precursora da Universidade da Terceira Idade (Université du Troisième Âge – UTA), fundada por Pierre Vellas em Toulouse/França, no ano de 1973. (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2015, p. 90).

O objetivo da Universidade da Terceira Idade era buscar alternativas de promover melhores condições de vida para os idosos franceses, tanto que o próprio termo terceira idade foi criado juntamente com o estabelecimento da Universidade da Terceira Idade – Université

du Troisième Âge (UTA). A esse respeito, Rozendo (2014, p. 67), fundamentado em Debert (1999), explica que:

[...] a expressão “terceira idade” teria sido criada na França, durante a década de 1960, com a inauguração do programa Université du Troisième Âge, difundido no Brasil como: Universidade Aberta à Terceira Idade. Segundo a referida autora, a nomenclatura “terceira idade” serve para delimitar as diferenças entre dois públicos bastante distintos. O termo “velhice” serviria para designar um período da vida de retraimento diante da pobreza, da dependência e da passividade. Tal denominação retrata o ancião como “doente, isolado, abandonado pela família e alimentado pelo Estado”. Já a expressão “terceira idade” designa idosos ativos (inclusive sexualmente), aptos a desafios e novas experiências, com poder aquisitivo suficiente para driblar os estigmas e os sinais estéticos do envelhecimento.

Tal esclarecimento acerca da terminologia utilizada para se referir às pessoas idosas demonstra o propósito implícito no estabelecimento de programas educacionais da universidade da terceira idade. Como exposto, a busca de Pierre Vellas tinha como objetivo a melhoria das condições de vida da população idosa na França, sendo evidenciada pelos esforços que esse professor de Direito empregou no sentido de superar os estigmas da velhice, conforme pontuam Cachioni e Neri (2012, p. 34):

O relato histórico e autobiográfico de Pierre Vellas, sugestivamente denominado *Le Troisième Souffle*, veicula interessantes informações para quem deseja compreender a trajetória do empreendimento que nos anos subsequentes viria a ganhar o mundo. Atuando com uma preocupação de cunho social e humanista, o autor recorreu à pesquisa sobre o conteúdo e a orientação de programas de estudo sobre a velhice de universidades europeias e americanas, de trabalhos de organizações internacionais e das políticas para a velhice praticadas pelos países industrializados da Europa e da América do Norte. Levantou as atividades de organizações não governamentais, entre elas o Centro Internacional de Gerontologia Social, e leu tudo o que foi possível da literatura disponível sobre velhice. Passou depois à parte prática, visitando hospícios, alijamentos e pensões de aposentados. Confirmadas suas suspeitas, de que as oportunidades oferecidas aos idosos eram quase inexistentes, fez a proposição de que a universidade deveria abrir-se a todos os idosos, indistintamente, para oferecer-lhes programas intelectuais, artísticos, de lazer e de atividade física a idosos.

Segundo Cachioni (2018), o programa proposto por Pierre Vellas foi disseminado por meio de conferências e seminários com temáticas diversas, visando oferecer aos aposentados franceses atividades que favorecessem realizações intelectuais, ocupando produtivamente o tempo livre, de forma a gerar benefícios à saúde e ao bem-estar, retirando os idosos do isolamento. Por estarem pautadas nas histórias e experiências dos estudantes, as atividades não eram reunidas num currículo ou programa e caracterizavam-se por ações como palestras, debates, caminhadas, esportes, viagens, passeios, entre outras. Citando Attias-Donfut (1979), Cachioni e Neri (2012, p. 35) argumentam:

A partir de 1974, a Universidade da Terceira Idade de Toulouse, transformou-se num programa regular com cursos que duravam o ano inteiro. Fazendo acordos com associações e municípios para a obtenção de subvenções, Vellas criou unidades-satélites da universidade em estações de verão (terapêuticas termais) e de inverno (esqui na neve) para preencher a lacuna das férias académicas. Na mesma época, ele fundou a Universidade Radiofônica da Terceira Idade, para diminuir o isolamento dos idosos que ficavam em casa. Simultaneamente, universidades de outras localidades passaram a criar os seus programas. Na de Nantèrre, abriu-se a possibilidade de pessoas idosas com apenas o curso primário frequentarem as disciplinas oferecidas tradicionalmente a alunos de curso superior. Na mesma sala de aula, indivíduos com idades e formações académicas diversas relacionavam-se sem qualquer obstáculo, o que levou as pessoas a adquirirem mais segurança para discutir problemas intelectuais e para trocar ideias com a geração anterior. Esse contato levou à valorização dos idosos pelos jovens.

Nota-se que os programas desenvolvidos pela Universidade da Terceira Idade, além da ocupação do tempo livre ou melhoria das condições de vida da população idosa, geraram um impacto sobre a percepção a respeito da velhice e do envelhecimento na medida em que incluíram as pessoas idosas no contexto das universidades, permitindo a troca de experiências e demonstrando o valor dessas pessoas para a sociedade.

As UTAs proporcionavam atividades ocupacionais e lúdicas, buscando condições para o autodesenvolvimento e atualização, por meio de um espaço de compartilhamento de experiências e saberes acumulados pelos idosos. Com isso, possibilitava a reflexão na busca de rupturas de estereótipos negativos, que resultassem no surgimento de um novo idoso, mais participativo e inserido socialmente, diminuindo assim o impacto ocasionado pelo envelhecimento e as mudanças rápidas que aconteciam em todas as sociedades. Assim, as Universidades da Terceira Idade foram se disseminando pela Europa e América. (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2015, p. 90).

Assim, a proposta desenvolvida na França e que, de acordo com Pacheco (2015, p. 227), “representava um movimento que acontecia, simultaneamente, em todos os países europeus, além dos Estados Unidos e Canadá”, expandiu-se tanto geograficamente quanto em formatos de atuação, assumindo diversas nomenclaturas. Assim, “em pouco tempo, a iniciativa foi se difundindo com diferentes denominações (Institutos Universitários da Terceira Idade; Centros Universitários para a Terceira Idade; Colégios da Terceira Idade e Aulas da Terceira Idade [...])” (REQUEJO OSORIO, 2003, p. 325).

Com o crescimento das ações educacionais para a terceira idade, em decorrência dessa expansão, além do modelo francês criado por Vellas, estabeleceu-se o modelo inglês. Quanto ao modelo francês, cabe esclarecer que, conforme destaca Pacheco (2015, p. 227-228), caracteriza-se como tendo suas bases no sistema tradicional universitário da França propriamente dita, e mais:

[...] privilegia o segmento mais velho da população sem, contudo, se fechar às outras faixas etárias preocupadas com o envelhecimento ou em busca de oportunidades de educação continuada. Os cursos, as oficinas de trabalho, os grupos de estudos e outras modalidades oferecidas são diversificados e abertos, compostos de conteúdos e metodologias próprias, centradas nos modelos de educação continuada daquele país. Soma-se a eles acesso aberto e disponível a diferentes cursos universitários, especialmente na área de ciências humanas e artes.

Já o modelo inglês, segundo o mesmo autor:

[...] nasceu em Cambridge, em 1981, baseando-se no ideal da autoajuda. A certeza de que todos os especialistas de todas as áreas envelhecem e se aposentam norteou a criação de um espaço de troca dentro das universidades, entre os mais velhos e os mais jovens. Essa interação de conhecimentos das pessoas envolvidas no projeto aumentaria as relações interpessoais, através do contato com seus semelhantes, e levaria a uma ação integrada dos profissionais mais velhos e mais jovens. Seria esperado, a partir dessa integração, o desenvolvimento de projetos comuns com a colaboração profissional, a integração com a universidade, com a sociedade. Essa experiência criaria oportunidades aos participantes para manutenção da sua competência e do sentimento de autovalorização de forma mais prolongada e constante. (PACHECO, 2015, p. 228).

Ao longo do tempo, houve a miscigenação entre as propostas dos modelos francês e inglês, os quais se adaptaram a diferentes contextos de acordo com cada país e instituição. Desse modo, enquanto o modelo francês estava mais voltado para a oferta de atividades educacionais fundamentadas no sistema universitário tradicional, o modelo inglês propunha aprendizagem compartilhada ou de autoajuda (CACHIONI, 2018).

Diante disso, com o movimento de ampliação das frentes de atuação e a evolução das ações desenvolvidas para a terceira idade, os programas passaram a ser classificados em três gerações. A primeira geração é representada pelos programas da década de 1960, que, segundo Cachioni e Neri (2012, p. 33), tiveram como foco:

[...] o crescente incremento da esperança de vida; a preocupação dos Estados em planejar novas políticas de bem-estar social; o compromisso das instituições universitárias de apostar num novo sistema de educação permanente; o interesse suscitado por esse segmento da população, em virtude do tempo livre de que dispõe como consequência da aposentadoria; o cumprimento de tarefas evolutivas esperadas nesse grupo etário; o desenvolvimento, cada vez maior, de pesquisas e publicações na área gerontológica; e a coerente e solidária filosofia de abrir a universidade à sociedade com a intenção de dar respostas às pessoas que construíram sua história.

A segunda e a terceira gerações apresentaram características que somavam às questões de atendimento às pessoas idosas, à pesquisa gerontológica e ao desenvolvimento de ações mais estruturadas e até mesmo formais, segundo afirmam Cachioni e Ordonez (2013, p. 2275):

Com o crescimento do programa, fruto de uma significativa procura por parte dos idosos, as U3A foram levadas a desempenhar outro papel: o de centro de pesquisas

gerontológicas – segundo Vellas, sua principal missão. O programa entrou, assim, em sua segunda geração. Suas atividades educativas apoiavam-se nos conceitos de participação e desenvolvimento de estudos sobre o envelhecimento; as pesquisas no campo da gerontologia ganharam suporte institucional e encontraram nesse espaço privilegiado um enorme campo de investigação, contribuindo para a elevação dos níveis de vida e saúde de seus estudantes, assim como das pessoas idosas em geral.

Com base em Peixoto (1997), os autores continuam:

Na década de 1980, as Universidades da Terceira Idade entraram na terceira geração, que se caracterizou 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. Desse modo, as Universidades da Terceira Idade passaram a elaborar uma programação com base em três eixos: participação, autonomia e integração. Os estudantes, de simples consumidores, passaram a produtores de conhecimento na medida em que participavam das pesquisas universitárias. (CACHIONI; ORDONEZ, 2013, p. 2275).

Durante esse processo de desenvolvimento e disseminação das ações educacionais voltadas para o público idoso, em 1975 foi criada a Associação Internacional de Universidades da Terceira Idade (AIUTA), com associados em mais de 23 países, localizados na Ásia, Europa, América do Norte, América Central e América do Sul, com membros representados por universidades e organizações de outras instituições (CACHIONI, 2018).

Assim, com as discussões a respeito dos direitos dos idosos, como as Assembleias Mundiais sobre o Envelhecimento, e com os estudos no campo da gerontologia, outras organizações foram estruturadas na medida em que os programas educacionais para pessoas idosas foram se estabelecendo nas universidades em todo o mundo.

No Reino Unido, foi instituída a associação The Third Age Trust, agrupando as Universidades da Terceira Idade que assumiram o modelo inglês ou anglo-saxão em seus programas, tendo como característica o fato de os participantes poderem atuar tanto como professores quanto como estudantes. Entre os países que têm influência desse modelo como base para o desenvolvimento de programas educacionais para o público idoso estão a Austrália, a Nova Zelândia e a República Tcheca, conforme indica Cachioni (1999, p. 150):

Na Austrália, o movimento foi introduzido em Melbourne, em 1984, tendo o modelo inglês como parâmetro. Em 1994, o programa já era oferecido em 108 instituições distribuídas por todo território, atingindo cerca de 18 mil idosos que participavam de cursos de atualização cultural, oficinas de artes e atividades sociais. [...] Na Nova Zelândia, a primeira universidade a terceira idade foi criada sob o modelo inglês, em Auckland, em 1989. Desde então, o programa tem se estendido por todo o país desenvolvendo atividades culturais e recreativas, procurando atender as necessidades da comunidade idosa. [...] O modelo inglês de auto-ajuda tem crescido de maneira

significativa na República Tcheca, com cerca de 45 universidades da terceira idade desenvolvendo atividade para adultos maduros e idosos.

Entre as ações de destaque da The Third Age Trust, está a cooperação para a operação da primeira Universidade da Terceira Idade virtual, na Austrália, desenvolvida em 2002, com cursos de acesso aberto para idosos a partir de qualquer país por meio de plataforma online. (CACHIONI, 2018).

De acordo com Cachioni (2018, p. 56-57), no cenário europeu, além das associações AIUTA e The Third Age Trust, “existem outras organizações que concentram instituições que têm como objetivo principal a educação permanente de idosos, entre elas, a European Federation of Older Students in Universities (EFOS) e a Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS)”.

Nos Estados Unidos, em 1975, houve uma tentativa de implantar uma universidade da terceira idade nos moldes das universidades francesas. Porém, pelo histórico das ações que já vinham sendo desenvolvidas, representadas pelos programas Elderhostel e o Institute for Learning in Retirement (IRL), que mesclavam os dois modelos (francês e inglês), não houve grande adesão.

No que diz respeito à Ásia, a China possui 60 mil universidades da terceira idade, que são representadas pela Association of the Universities for the Aged, que é filiada à AIUTA, compondo o maior número de estudantes idosos (CACHIONI, 2018).

Na América Latina, o programa Universidade da Terceira Idade foi implementado no início da década de 1980, a partir das Universidades Abertas sediadas no Uruguai, com sede no Instituto de Estudos Superiores de Montevideú, que foi pioneiro ao integrar-se à AIUTA. Seguindo o modelo de Genebra, o programa uruguaio é destinado a atender pessoas sem limite de idade ou formação escolar e desenvolve ações tais como: atualização, capacitação para o mercado de trabalho, promoção da qualidade de vida e bem-estar social por meio da educação, recuperação do valor social, moral e econômico do idoso (CACHIONI, 2018).

O Uruguai foi a porta de entrada dos programas da Universidade da Terceira Idade na América do Sul, que posteriormente se expandiram para a Argentina, Paraguai, Chile, Panamá, Venezuela, México e Brasil.

Ainda tratando das organizações que representam as U3Is, especificamente no Brasil existem duas iniciativas: a Associação das Universidades e Faculdades Abertas para a Terceira Idade (AUFATI), fundada em 1993, agregando as instituições localizadas no estado de São Paulo; e a Associação Brasileira de Universidades da Terceira Idade (ABRUNATI), criada em 2012, com foco no desenvolvimento de atividades voltadas para o processo de envelhecimento, com a valorização e inclusão da pessoa idosa por meio das ações da U3Is (CACHIONI, 2018).

Dito isso, com o intuito de sistematizar as principais informações a respeito dos modelos adotados e das atividades desenvolvidas nos programas em diferentes países, apresenta-se, no quadro a seguir, o mapeamento das principais características:

Quadro 19 – Mapeamento dos modelos predominantes de U3I por país

País	Modelo predominante	Atividades
Espanha, Alemanha, Suíça, França, Bélgica, Polônia, Portugal, Japão, Suécia, Finlândia, Argentina e Brasil	Modelo francês	Segue padrão institucional, desenvolvido nas instalações, infraestrutura, professores, recursos didáticos e calendário da própria universidade em que se encontra inserido.
Grã-Bretanha, Austrália, Nova Zelândia, República Tcheca	Modelo inglês	Preconiza o protagonismo das pessoas idosas no desenvolvimento das atividades, podendo atuar tanto como professores quanto como estudantes, a partir das experiências de vida que conferem conhecimentos a serem compartilhados.
Estados Unidos, Canadá, Holanda, Itália e China	Mistura ou coexistência dos modelos francês e inglês	De acordo com o contexto e interesses das pessoas idosas são organizadas as atividades de maneira sistemática ou livre.

Fonte: Adaptado de Cachioni (1999; 2018)

Contudo, como mencionado, embora os modelos francês e inglês figurem as principais linhas desenvolvidas nos programas das Universidades Abertas à Terceira Idade, Cachioni e Ordonez (2013, p. 2272) argumentam, com base em Miller (2007), que, apesar das numerosas intitulações entre as instituições, existem apenas cinco modelos de universidades da terceira idade, quais sejam:

- O modelo de Vellas ou do Oeste Europeu está intimamente ligado a (ou é parte de) uma universidade já existente;
- O modelo anglo-saxônio, praticado especialmente no Reino Unido e em várias formas em outros países de língua inglesa, a característica predominante é a aprendizagem compartilhada ou fundamentada na autoajuda;
- O modelo norte-americano de língua francesa segue o modelo Vellas, mas com uma contribuição significativa do estudante nos cursos;
- O modelo sul-americano é fundamentado no modelo francês, com uma importante contribuição para a oferta de educação para a população idosa;
- O modelo chinês é focado na vida da comunidade e na manutenção da cultura tradicional.

Já com relação às bases teóricas dos programas, conforme aponta Cachioni (2018), verifica-se a influência de documentos norteadores, como os relatórios da UNESCO sobre a educação realizados nos anos de 1972 e 1993, que inauguraram as discussões a respeito da educação permanente para todas as idades e para além do formato tradicional da educação formal. Além disso, em meados dos anos 1970, também surge um novo paradigma a respeito do desenvolvimento ao longo da vida. Em paralelo, também estavam em voga as discussões sobre o envelhecimento, como a Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, realizada em Viena no ano de 1982.

Portanto, o estabelecimento das Universidades Abertas à Terceira Idade foi um marco para a inclusão das pessoas idosas enquanto elegíveis a aprender e ensinar, mesmo estando sujeitas às condições dessa etapa do ciclo de vida. Nesse contexto:

A nova compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento ao longo de toda a vida demandou mudança de paradigma sobre a velhice. As universidades da terceira idade representam parte desse novo paradigma – lugar de gente velha também é na escola. As universidades da terceira idade expressam na prática o potencial da educação e do desenvolvimento humano ao longo de toda a vida. (CACHIONI, 2012, p. 6).

Além disso, a abertura desse espaço tão significativo da sociedade para a população idosa tem contribuído para ressignificar a velhice e o envelhecimento, evidenciando as potencialidades desse público e demonstrando que não estão nesses espaços apenas para ocupar o tempo, mas também para contribuir com seus conhecimentos e experiências por meio da socialização e da intergeracionalidade. Esse movimento, de alcance mundial, atingiu o Brasil a partir da década de 1960, conforme será exposto a seguir.

3.2 HISTÓRICO DO ESTABELECIMENTO DAS UNIVERSIDADES ABERTAS À TERCEIRA IDADE NO BRASIL

No Brasil, as atividades precedentes ao estabelecimento de iniciativas educacionais específicas para as pessoas idosas, antes da década de 1970, foram representadas pela educação sistematizada para adultos, voltada para a alfabetização, que também compunha as questões políticas da época, tendo em vista que o direito ao voto era restrito às pessoas alfabetizadas. Entretanto, os programas de alfabetização originários de movimentos populares, como sindicatos e comunidades da Igreja Católica, figuraram a educação popular e foram combatidos pelo governo militar, que instituiu o Movimento Nacional de Alfabetização (Mobral), que não se manteve por muito tempo. Nesse aspecto, importa salientar:

A possibilidade de cursos especialmente voltados à educação de adultos só surgiu a partir de 1971, com a implementação legal do ensino supletivo (Giubilei, 1993). Apesar do ensino supletivo em sua origem, ter tido o objetivo de ensinar à população adulta, o programa acabou atingindo também os jovens e os idosos que ansiavam por uma oportunidade de concluir o ensino formal. (CACHIONI *et al.*, 2015, p. 159).

Por isso, existe uma certa relação contextual entre o estabelecimento das universidades da terceira idade e a Educação de Jovens Adultos, que tiveram em seus precedentes a educação popular e a educação de adultos, além das influências do cenário internacional, que estava discutindo os aspectos envelhecimento e o aumento demográfico da população idosa. Nesse sentido, Cachioni (1999, p. 159-160) afirma que “com o gradativo crescimento que já se verificava da população idosa, alguns programas educacionais voltados principalmente ao lazer começaram a surgir, com o objetivo de atender às necessidades dessa população, levando em conta as suas características”.

Assim, inicialmente, a experiência brasileira de educação para adultos maduros e idosos foi desenvolvida a partir dos Grupos de Convivência implementados na década de 1960 pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), com foco na socialização e ocupação do tempo livre, com atividades como: recreação, ação comunitária, assistência social, apresentações artísticas, desenvolvimento físico-esportivo, turismo social, biblioteca, entre outros. Nesse contexto, Camarano e Pasinato (2004, p. 284), com base em Nunes (2000), detalham:

O primeiro espaço para a realização de atividades educativas e culturais voltadas para os idosos no Brasil surgiu no Sesc de São Paulo em 1963. A primeira escola aberta para a terceira idade ocorreu por iniciativa do corpo técnico desse mesmo Sesc, projeto iniciado em 1977. Essa equipe já contava com a experiência de um centro de convivência, uma iniciativa também pioneira do Sesc. Contou com o apoio da Universidade de Toulouse — primeira universidade aberta para a terceira idade no mundo.

Como o estabelecimento das Escolas Abertas à Terceira Idade, que foi influenciado pelos programas franceses, exigia do público uma melhor qualificação educacional para participar das atividades, pois tinham entre seus objetivos disponibilizar aos idosos informações sobre aspectos biopsicossociais do envelhecimento, preparação para a aposentadoria e atualização cultural (CACHIONI, 1999). Isso não impediu que esse programa fosse reconhecido como:

[...] uma proposta de educação permanente adequada à terceira idade, contribuindo efetivamente para a descoberta de novos interesses, novas habilidades e abrindo possibilidades para a reformulação de planos de vida, nos quais os idosos se situam como pessoas participantes e capazes de contribuir até mesmo para a solução de alguns problemas, no seu grupo familiar e nas comunidades das quais fazem parte. (CACHIONI, 1999, p. 160-161).

A partir da iniciativa das Escolas Abertas, foram desenvolvidos outros programas, inclusive com o apoio governamental, como a Legião Brasileira de Assistência (LBA), extinta em 1995, que atendia idosos da classe popular no estado de São Paulo, oferecendo atividades como trabalhos manuais, passeios, excursões, bailes, ginásticas e conferências (CACHIONI, 1999). De maneira geral, as características desses programas, embora apresentassem alguma evolução com relação ao atendimento dos idosos, ainda carregavam o paradigma assistencialista que, conforme argumenta Requejo Osorio (2003, p. 305) “[...] baseia-se num modelo deficitário de envelhecimento [...]”. Por isso, Cachioni (1999, p. 161), citando Prata (1990), afirma que nesse contexto:

[...] os programas de atenção à terceira idade podem ser divididos em três grupos: programas tradicionais, como as instituições asilares; programas de transição, que compreendem os grupos do Sesc e da LBA; que a autora classifica como assistencialistas, por ‘não oferecerem aos idosos os instrumentos necessários para que possam recuperar a autonomia desejada’; e os programas inovadores, que incluem serviços de hospitais universitários, programas de preparação para aposentadoria e universidades da terceira idade.

Mediante tal cenário, no início da década de 1980, surgiram as primeiras iniciativas de Universidades Abertas à Terceira Idade. Segundo Cachioni (2018), o Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), criado em 1982 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é considerado o primeiro programa brasileiro com características de Universidade de Terceira Idade, “que dava ênfase à realização de estudos e à divulgação de conhecimentos gerontológicos. Tinha como objetivos formar recursos humanos em todos os níveis e promover o cidadão idoso”.

A expansão e estabelecimento de ações e programas que replicavam o modelo francês no contexto brasileiro teve um crescimento significativo na década de 1990, conforme detalham Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2015, p. 92):

[...] embora algumas ações tenham sido realizadas nas décadas de 1970 e 1980, as universidades abertas para a terceira idade começaram a se proliferar a partir do início da década de 1990, momento em que algumas universidades assumiram seu compromisso social com a terceira idade. Dentre as pioneiras, podem se destacar: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em 1990, Universidade de Passo Fundo (RS), em 1991, Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR), em 1992, Universidade Metodista de Piracicaba (SP), em 1992, Universidade de São Paulo, em 1995.

Em crescimento, os programas estruturaram-se de acordo com a perspectiva de cada instituição, abrangendo as temáticas da velhice, envelhecimento, gerontologia e educação, as quais determinavam consequentemente os objetivos, conteúdos, estrutura curricular e

atividades ofertadas, gerando diferentes denominações, as quais, segundo Cachioni e Ordonez (2013), correspondiam à abordagem adotada por cada instituição e, mesmo sendo chamadas de universidades, muitas vezes o que ofereciam eram são cursos ou atividades de extensão, mantidos pela universidade, e não programas em si. Nesse sentido:

São exemplos de denominações encontradas no Brasil: Universidade da Terceira Idade; Universidade Aberta à Terceira Idade; Universidade para a Terceira Idade; Universidade com a Terceira Idade; Universidade na Idade Adulta; Universidade Alternativa; Universidade sem Limites, Universidade sem Fronteiras; Programa da Terceira Idade; Faculdade da Terceira Idade; Faculdade de Atualização Permanente; Núcleo de Estudos e Pesquisa ou Núcleo Integrado de Apoio à Terceira Idade; Centro Regional de Estudos e Atividades da Terceira Idade; Centro de Extensão em Atenção à Terceira Idade; Programa de Participação Permanente; Projeto Sênior; Atividade Física para a Terceira Idade; Curso de Extensão para a Terceira Idade; Grupo de Convivência ou Grupo de Trabalho da Terceira Idade; Encontros para a Terceira Idade; Educação Continuada e Terceira Idade. Apesar das diferenças em termos de denominação, características socioeconômicas, recursos disponíveis e público-alvo, essas instituições apresentam elementos comuns em seus discursos e propostas, que replicam as ideias de Pierre Vellas: preocupação com a qualidade de vida do idoso, promoção de saúde, participação e autonomia, oferta de oportunidades educacionais e culturais que permitam desenvolvimento pessoal e coletivo e inserção social dos idosos. (CACHIONI; ORDONEZ, 2013, p. 2274).

Independentemente da denominação os programas desenvolvidos nas universidades, abriu-se espaço para que se estabelecesse uma cultura da terceira idade, conforme descrevem Camarano e Pasinato (2004, p. 284):

‘Escolas e universidades abertas para a terceira idade’ são espaços voltados para a congregação da população idosa. Tem por objetivos a valorização do idoso e a criação de uma imagem positiva que resgate o seu conhecimento como fonte de saber e a abertura de possibilidades para a ampliação de sua escolaridade em um sentido amplo.

Nesse sentido, ressalta-se também que:

Além dos conhecimentos ali ministrados e a possibilidade de uma profissionalização, a Universidade para a Terceira Idade cria o que se poderia chamar de uma ‘cultura da terceira idade’ [...]. O termo ‘cultura da terceira idade’ é um conjunto de valores e práticas voltados para a demonstração de que é possível ser jovem em qualquer idade. (GUERREIRO, 1993 *apud* CAMARANO; PASINATO, 2004, p. 284).

No referido contexto, para se ter a dimensão do crescimento que os programas para a terceira idade tiveram na década de 1990, cabe o seguinte detalhamento:

[...] entre 1990 e 1999 esses programas cresceram de seis para cerca de 140, localizando-se em 18 estados brasileiros, mas principalmente em São Paulo, no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, no Paraná, em Santa Catarina, no Rio de Janeiro e na Bahia. As instituições particulares de ensino superior são as que mais têm investido nessa área, seguida das estaduais e das federais. (MARTINS DE SÁ, 2000 *apud* CACHIONI; NERI, 2004, p. 40).

Ademais, Cachioni e Ordonez (2013, p. 2274), com base em resultados de Cachioni (2008), detalham:

Em levantamento realizado em 2008, Cachioni localizou cerca de 200 programas nas instituições de ensino superior brasileiras, sendo que a maior parte estava concentrada no estado de São Paulo. Cada instituição toma suas próprias decisões sobre objetivos, conteúdos, estrutura curricular, atividades e professores – com base em sua própria ideologia sobre velhice e educação.

Esses dados evidenciam que a atual legislação educacional não está permitindo o devido acesso para todas as pessoas, incluindo os idosos, ao direito constitucional e humano à educação em seus diferentes âmbitos e modalidades. Isso pode ser confirmado pelo fato de que é um desafio conseguir implementar projetos e programas voltados para a terceira idade nas universidades, pois conforme aponta Cachioni (2018, p. 64) “o espaço acadêmico não é pródigo em reconhecer trabalhos com algumas minorias”.

Tem-se que, na medida em que as universidades aceitam o desenvolvimento de projetos e programas nos moldes das UATIs, “terão igualmente aceitado entrar no embate por espaços físicos, por recursos materiais, pela possibilidade de concentração e de especialização de pessoal e pela busca de parceiros e aliados entre dirigentes e docentes” (CACHIONI, 2018, p. 64).

Analisando a questão a partir da perspectiva do presente estudo, com foco nas políticas educacionais, pode-se considerar que, conforme elucida Pacheco (2015, p. 230):

No Brasil, após um período de experiência e aprendizagem com as atividades de educação para os idosos, tem-se buscado consolidar e ampliar os objetivos desses programas em consonância com as diretrizes maiores da educação nacional, mesmo com todas as dificuldades de um país ainda em crescimento populacional onde a educação não é prioridade para o conjunto da sociedade.

Ademais, quanto aos objetivos sociais e institucionais das Universidades Abertas à Terceira Idade, Pacheco (2015, p. 230), citando Krüger (1996), argumenta que “é fundamental que esses projetos estejam em consonância com os objetivos maiores da universidade brasileira e que funcionem de forma integrada e interdisciplinar”.

Logo, a concentração dos programas em determinadas regiões ou estados brasileiros pode configurar essa realidade, pelo fato de tais programas não estarem regulamentados nas diretrizes maiores da educação nacional, e porque ações educacionais que contemplem a população idosa não são ofertadas por não serem pauta das políticas e – tampouco – das práticas priorizadas pelo poder público e pela própria sociedade.

Finalmente, é importante destacar as diferentes modalidades de Universidades Abertas à Terceira Idade identificadas a partir das diferentes atividades ofertadas, com a ressalva de que, além dos programas, algumas instituições também atuam com a disponibilização de vagas em seus cursos regulares de graduação, com certificação de estudos, mas sem obtenção de créditos na universidade.

Esse tipo de oferta, na visão de Cachioni e Neri (2012, p. 40) “[...] põe em contato jovens e idosos, mas não inclui a possibilidade de oferta educacional formal pelos idosos aos jovens, como no modelo inglês”. Além disso, algumas ações são desenvolvidas em caráter pontual, principalmente enquanto atividades de extensão.

De acordo com estudo realizado por Cachioni (2018), em 2017 existiam 202 programas voltados para a terceira idade inseridos em universidades, faculdades, centros educacionais. A partir dessa pesquisa, Cachioni (*ibid.*) identificou seis modalidades da terceira idade no Brasil, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 20 – Modalidades de universidade da terceira idade no Brasil

(continua)

Modalidade	Origem / Estrutura	Diferencial
1. NETI/UFSC – Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina	Criado em 1982, foi o primeiro programa brasileiro para educação de adultos maduros e idosos, funcionando numa instituição de ensino superior, por iniciativa de profissionais das áreas de serviço social e enfermagem. O programa apresenta uma série de cursos e grupos, em que as pessoas acima de cinquenta anos podem participar de acordo com o interesse.	Oferta do curso de formação de agentes gerontológicos, atualmente um curso técnico e único no gênero num programa dessa natureza.
2. NIEATI/UFMSM – Núcleo Integrado de Estudos de Apoio à Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Maria	Criado em 1984, é pioneiro na implantação do programa <i>Aluno Especial II</i> , em que os idosos cursam disciplinas nos cursos de graduação da universidade. Foi idealizado por profissionais ligados ao Centro de Educação Física e Desportos. Pessoas a partir de sessenta anos podem participar das atividades que desejarem, que são organizadas por alunos de graduação e pós-graduação do curso de Educação Física.	É o único programa que apresenta atividades físicas tanto no interior da universidade, como também cursos de extensão em asilos, colégios e grupos de convivência envolvendo toda a cidade de Santa Maria e região.
3. UnATI/UERJ – Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Criada em 1992, por uma equipe multiprofissional que atuava no ambulatório médico da universidade. Possui o maior número de atividades oferecidas num programa do gênero, no qual	Apresenta como diferencial a abordagem de ser uma microuniversidade temática, contemplando atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Quadro 20 – Modalidades de universidade da terceira idade no Brasil

(conclusão)

Modalidade	Origem / Estrutura	Diferencial
	peessoas acima de sessenta anos escolhem por sorteio três oficinas por semestre para participar.	
4. CREATI/UNI3 – Centro Regional de Estudos e Atividades para Terceira Idade da Universidade de Passo Fundo	Criado em 1991, por profissionais da Faculdade de Educação. Destaca-se entre os programas do gênero pela preocupação em estabelecer uma proposta educacional e metodológica bem fundamentada.	É o único programa brasileiro vinculado às Universidades Abertas/UNI3 da Rede Latino-Americana, por desenvolver oficinas que são frequentadas por pessoas de 12 a 91 anos, que lhe confere a sigla UNI3, que significa três gerações: jovens, adultos e idosos.
5. U3I/PUC – Campinas – Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e U3I/UNIMEP - Universidade da Terceira Idade da Universidade Metodista de Piracicaba	Criadas no início da década de 1990. A PUC-Campinas é pioneira nesta modalidade, quando se trata de um programa inspirado no modelo tradicional francês. Por isso, inspirou a abertura de outros programas a exemplo da U3I/UNIMEP. Suas atividades são organizadas em módulos e disciplinas.	O programa da PUC – Campinas apresentou como diferencial a organização curricular das atividades. Sendo que a U3I/UNIMEP seguiu as mesmas características, mas inovou proporcionando a expansão das atividades para outros campi da universidade e complementação de estudos com acesso aos cursos de graduação.
6. UnATI/USP- ESALQ – Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade de São Paulo – Campus Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz	Criado em 1995, com atividades voltadas para pessoas acima de sessenta anos, principalmente funcionários e aposentados da ESALQ.	Um de seus diferenciais é ter sido fruto de um projeto maior da USP, que implantou o programa em diversos campi. Além disso, os alunos podem frequentar as disciplinas oferecidas nos cursos de Engenharia Agrônômica e Ciências Florestais.

Fonte: Adaptado de Cachioni (2018, p. 64-66)

As modalidades descritas por Cachioni (*ibid.*) demonstram que as atividades oferecidas nos programas geralmente são relacionadas às áreas dos profissionais que tiveram a iniciativa em instituir a ação na universidade e caracterizam-se pelo princípio da autonomia universitária, compondo a oferta de atividades variadas voltadas para as pessoas idosas, realizadas com as pessoas idosas e relacionadas às pessoas idosas. Nesse sentido, Oliveira (1999, p. 246) afirma:

Os idosos constituem um segmento da população que precisa de atenção, investimento e espaço para uma vida de boa qualidade. É necessário que possibilitem continuidade e organização em torno de seus interesses básicos. Precisavam ser rompidos os muros da universidade, diminuída a distância que existe em relação à sociedade, oportunizando conhecimentos atraentes e interessantes aos idosos.

Portanto, as universidades brasileiras representam um campo educacional que acolheu a população idosa, mas que ainda possui limitações de ordem paradigmática e operacional para a ampliação e/ou desenvolvimento de ações que cumpram seu papel social frente à oferta da

educação enquanto direito humano e constitucional nas esferas de ensino, pesquisa e extensão. Conforme identificado nas modalidades dos programas apresentados, verifica-se que prevalece o desenvolvimento de ações educacionais extensivas para as pessoas idosas, demonstrando potencial de ser mais explorado no campo do ensino e da pesquisa, até mesmo porque “a extensão com a presença dos idosos pode constituir-se como espaço de interpretação de descobertas apontadas pelas pesquisas. Enfim, todo o potencial e as implicações da velhice podem ser objeto de investigação no ambiente institucional e produzir uma reinterpretação cultural” (CACHIONI; AGUILAR, 2008, p. 240-241).

Nesse sentido, no próximo tópico, serão discutidas as funções básicas das universidades a partir de exemplos de programas de diferentes instituições das cinco regiões do país.

3.2.1 Amostragem das UATIS em diferentes regiões do Brasil e sua relação com as três funções das universidades

O trabalho desenvolvido nas Universidades Abertas à Terceira Idade atende ao disposto no Estatuto da Pessoa Idosa, que estabelece o desenvolvimento de ações extensivas, presenciais ou a distância, constituídas por atividades formais e não formais. Assim, as ações educacionais das UATIs são as que mais se aproximam de uma proposta de educação para pessoas idosas, com base nas peculiaridades desse público e considerando uma abordagem específica, que é a gerontologia educacional.

Diante disso, torna-se relevante o mapeamento da estrutura e funcionamento de diferentes programas que atuam com ações educacionais para pessoas idosas nas universidades brasileiras em diferentes regiões do país, discutindo o papel das Universidades Abertas à Terceira Idade no cumprimento das funções básicas das universidades e sua relevância no contexto de inserção do público idoso no sistema educacional de forma regulamentar.

Para tanto, foram selecionadas por amostragem duas instituições de ensino superior públicas nos âmbitos federal e estadual por região do Brasil, de acordo com os seguintes critérios: as universidades que foram pioneiras em cada região, que possuem programas institucionalizados e que disponibilizam as informações das ações realizadas por meio de sites e produções acadêmicas; maior tempo de atuação com a educação envolvendo o público idoso.

O fato de o mapeamento não incluir as instituições privadas é apenas uma opção metodológica, para evidenciar o papel do Estado frente ao compromisso de garantir o direito à educação a todos os cidadãos brasileiros, decisão que não desconsidera a contribuição que as instituições privadas promovem no âmbito da educação para pessoas idosas.

Quanto ao critério de pioneirismo, ressalta-se que:

[...] a primeira Universidade Aberta à Terceira Idade que mais se aproxima do modelo francês foi criada, em Campinas, na Pontifícia Universidade Católica, com os objetivos de promover a educação permanente, estimular a reinserção social dos idosos e consolidar os objetivos da PUC-Campinas, através de um trabalho interdisciplinar, interdepartamental voltado à comunidade (MARTINS DE SÁ, 1996 *apud* PACHECO, 2015, p. 228).

Dessa forma, para identificar as universidades pioneiras, além dos estudos de Oliveira (1999) Cachioni (2018) e Neri (2019), foi considerado o levantamento realizado por Silva, Silva e Rocha (2017), que descrevem que, em 2016, das 63 universidades federais, 36 eram com UnTI, conforme quadro a seguir:

Quadro 21 – UnTI de universidades públicas federais do Brasil

(continua)

IFES	Denominação da UnTI	Idade	Data
UFSC	NETI	50 anos	1983
UFSM	NIEATI	55 anos	1984
UFU	AFRID	50 anos	1989
UFJF	Polo de Enriquecimento Cultural para a Terceira Idade	45 anos	1991
UFRGS	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento: UNITI	60 anos	1991
UFPB	Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade: NIETI	60 anos	1992
UFF	Centro de Referência em Atenção à Saúde do Idoso: CRASI	60 anos	1992
UFMT	NEATI	45 anos	1993
UFMG	Projeto Maioridade - Universidade Aberta para a Terceira Idade	60 anos	1993
UFOP	Programa Terceira Idade	60 anos	1993
UFPEL	Núcleo de Atividades para a Terceira Idade: NATI	60 anos	1993
UFAM	PIFPS-U31A	45 anos	1994
UFPA	Programa Universidade da Terceira Idade: UNITERCI	55 anos	1994
FURG	Núcleo Universitário da Terceira Idade: NUTI	60 anos	1994
UFSJ	Programa Universidade para a Terceira Idade	55 anos	1995
UNIRIO	Grupo Renascer	55 anos	1995
FMA	Universidade Integrada da Terceira Idade: UNITI	50 anos	1995
FES	Núcleo de Estudos sobre o Envelhecimento e Assessoramento à Pessoa Idosa: NEEAPI	60 anos	1996
UFS	Núcleo de Pesquisa e Ações da Terceira Idade: NUPATI	60 anos	1998
UFPI	Núcleo de Pesquisa e Extensão Universitária para a Terceira Idade: NUPEUTI	55 anos	1998
UNIFAL	UNATI	50 anos	1999
UNIFESP	Universidade Aberta à Terceira Idade: UATI	60 anos	1999
UFAC	UNATI	60 anos	1999

Quadro 21 – UnTI de universidades públicas federais do Brasil

(conclusão)

IFES	Denominação da UnTI	Idade	Data
UFPE	UnATI	60 anos	2002
UFSCar	Programa de Revitalização de Idosos.	50 anos	2005
UFT	Universidade da Maturidade: UMA	45 anos	2006
UNIFAP	Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Amapá: UMAP	60 anos	2006
UFTM	Universidade Aberta à Terceira Idade	60 anos	2009
UFMS	Programa de Promoção dos Direitos Humanos da Pessoa Idosa: UNA PI	60 anos	2010
UFAL	UNATI	60 anos	2011
UFPR	Universidade Aberta da Maturidade: UAM	55 anos	2012
UFGD	Terceira Idade na Universidade	55 anos	2013
UFRR	Projeto Girassol	60 anos	2013
UFCSPA	Esporte e Lazer para Idosos / Programa de Exercício, Saúde e Cidadania para Idosos	60 anos	2015
UNIVASF	UNATI	60 anos	2015
UFRB	Programa Universidade Aberta da Terceira Idade	60 anos	2015

Fonte: Silva, Silva e Rocha (2017)

Com base nesses dados, foram selecionados os programas das seguintes universidades:

Quadro 22 – Programas de universidades públicas federais do Brasil com oferta de UnTI

Regiões	Instituições	Sigla do Programa	Ano de criação
Sul	Universidade Federal de Santa Catarina (https://neti.ufsc.br)	NETI/UNAPI	1982
	Universidade Estadual de Ponta Grossa (https://www2.uepg.br/uati/)	UATI	1992
Sudeste	Universidade de São Paulo (https://prceu.usp.br/usp60/)	USP60+	1994
	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (http://www.unati.uerj.br/)	UNATI	1993
Centro-Oeste	Universidade Federal do Mato Grosso	NEATI	1993
	Universidade Estadual do Mato Grosso	UNEMAT (Projeto)	2004
Norte	Universidade Federal do Pará	UNITERCI	1991
	Universidade Estadual do Amazonas (UEA)	FUnATI	2007
Nordeste	Universidade Federal de Sergipe (https://nupati.ufs.br/pagina/7640)	NUPATI	1998
	Universidade Estadual de Feira de Santana (https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=82)	UATI	1992

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir desse levantamento, serão descritas a seguir as principais características dos programas das universidades selecionadas, por região:

Região Sul

Na região Sul, em âmbito federal, o Núcleo de Ensino da Terceira Idade (NETI), da Universidade Federal de Santa Catarina, teve início em 1982 e foi considerado o primeiro

programa brasileiro com características de Universidade Aberta para as Pessoas Idosas (UNAPI). Inicialmente, desenvolvia ações de extensão voltadas às pessoas idosas, conforme informações do NETI-UNAPI atualizadas em 2022:

Fundamentado em três pilares por extensão, ensino e pesquisa, promove projetos de intervenção para a comunidade, centro de estudos e elaboração e participação em projetos de pesquisa, respectivamente. Os fundamentos pedagógicos configuram-se em propiciar aos idosos troca de experiência, sociabilidade e resgate da cidadania. Bem como, promove ambiente universitário, multidisciplinar e intergeracional. Além de ter os moldes firmados em uma modalidade de educação permanente de natureza não formal, sem a intenção de certificar ou profissionalizar os alunos idosos. (TAVARES; JUSTO; SIQUEIRA, 2022, online).

O NETI-UNAPI desenvolve as seguintes ações socioeducativas: cursos e oficinas presenciais ou online (línguas, arte e cultura, saúde e bem-estar, psicologia, tecnologia, entre outros), com frequência semanal, seguindo o calendário letivo semestral da universidade. A cada semestre, podem se inscrever pessoas a partir de 50 anos, mediante pagamento da taxa de inscrição e seleção via edital (*ibid.*, 2022).

Sua atuação também envolve a oferta do curso de Formação de Monitores da Ação Gerontológica, voltado para pessoas com mais de 60 anos, com o objetivo de qualificar essas pessoas com conhecimentos em gerontologia, contemplando as áreas humanas, sociais e jurídicas, e estimular a prática do voluntariado, pois direciona para atuação em trabalhos voluntários junto à comunidade (*ibid.*, 2022).

O programa também desenvolve atividades para pessoas idosas que não concluíram a Educação Básica. Para tanto, em parceria com a Prefeitura Municipal de Florianópolis desde 2009, oferece os anos iniciais do ensino fundamental e, juntamente com Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, o ensino médio (*ibid.*, 2022).

Passando para o cenário dos programas no âmbito estadual, a Universidade Aberta para a Terceira Idade da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UATI-UEPG), criada em 1992, foi a primeira ação dessa natureza no Paraná. Homologada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade, foi institucionalizada em 1997, quando efetivou uma oferta sistemática e ininterrupta (*ibid.*, 2022). Com relação aos objetivos e à perspectiva teórica da UATI-UEPG:

[...] busca-se propiciar o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências, a ampliação de conhecimentos, relações intergeracionais, troca de saberes, inserção e participação social dos idosos. [...] O Programa Universidade Aberta para a Terceira Idade fundamenta-se na concepção de educação permanente, na modalidade de educação não formal, entendida como um processo que ocorre ao longo da vida e

volta-se para a autorrealização do idoso. (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2015, p. 92-93).

A estrutura e o funcionamento da UATI enquanto programa se mantêm desde 2012, com a oferta de cursos da Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) e da Universidade Continuada para a Terceira Idade (UCTI), além de projetos e disciplinas distribuídos em quatro eixos articuladores: Educação, cultura e arte; Saúde, nutrição e qualidade de vida; Educação física, esporte e lazer; Direito, empoderamento e cidadania (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2015).

A partir desses eixos, são organizadas e disponibilizadas disciplinas teóricas e práticas, seguindo o calendário universitário e totalizando 240 horas, ao longo de três semestres. O critério para ingresso é ter 60 anos ou mais e ser alfabetizado, cujo processo seletivo ocorre no início do ano letivo. Após a conclusão dos três semestres do curso da Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), existe a possibilidade de continuar no programa por meio do curso Universidade Continuada para a Terceira Idade (UCTI), que não possui duração máxima.

Região Sudeste

No contexto da região Sudeste, em 1994 a Universidade de São Paulo (USP) instituiu o programa Universidade Aberta à Terceira Idade, que mais tarde passou a ser denominada USP Aberta à Terceira Idade e, a partir de 2020, o programa passou a se chamar USP 60+. Segundo Cachioni (1999, p. 173), o programa foi estabelecido, visando:

[...] integrar o idoso no seio da comunidade acadêmica; conscientizar o indivíduo da terceira idade da importância de seu papel na sociedade como elemento gerador de ‘equilíbrio social’; trazer à comunidade acadêmica jovem a experiência do idoso como forma de enriquecimento e valorização da vida; ampliar o papel social da universidade, tornando-a elo de ligação entre o idoso e as instituições a ele voltadas.

Para tanto, os cursos oferecidos pelo programa são gratuitos e têm como público-alvo a população a partir de 60 anos completos. Segundo informações disponíveis no site da instituição, as atividades oferecidas são compostas por: disciplinas regulares em cursos de graduação, nas áreas de ciências exatas, biológicas e humanas; atividades culturais; atividades esportivas e cursos de extensão. Dessa forma, semestralmente são abertas vagas em disciplinas de graduação como ouvinte, ou seja, sem oferecer diploma, certificado ou atestado de conclusão de curso. Entre as atividades complementares estão cursos de idiomas, oficinas de criatividade, concertos didáticos, caminhadas, ginástica e condicionamento físico (PRCEU USP, 2022).

Como exemplo de ações desenvolvidas na esfera estadual na região sudeste, apresenta-se a Universidade Aberta da Terceira Idade-UnATI da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que, segundo Cachioni (1999, p. 164), no final da década de 1980 já possuía um grupo interdisciplinar de profissionais interessados nas questões da terceira idade, cujos membros compuseram o Núcleo de Assistência ao Idoso (NAI), que mais tarde, em 1993, daria origem à UnATI da UERJ.

Conforme enfatiza Veras (2001), embora o programa tenha pontos convergentes com as ações desenvolvidas em outras instituições e com as áreas da Geriatria e Gerontologia, a UnATI procura reforçar sua origem acadêmica e sua relação orgânica com a universidade, pois:

[...] essa identificação entre a UnATI/UERJ e a universidade se dá por uma analogia à academia, em função de seu papel comum na produção de conhecimento, ou através de uma identificação metonímica com a universidade, da qual ela seria um modelo em miniatura. Assim, a UnATI/UERJ é estruturada e apresentada como uma “microuniversidade temática” resultado da união de ensino, pesquisa e extensão. (LIMA, M. A., 2001, p. 62-63).

O programa contempla pessoas a partir de 60 anos, sendo as suas atividades inteiramente gratuitas, visando contribuir para a melhoria dos níveis de saúde físico-mental e social das pessoas idosas, utilizando as possibilidades existentes na instituição universitária.

Assim, oferece curso de especialização em Geriatria e Gerontologia; curso de extensão de Informação e Orientação para acompanhantes e familiares de pessoas idosas; e residência nas áreas de medicina, enfermagem, nutrição, fisioterapia, psicologia e serviço social. Também, conta com Centro de Convivência para pessoas idosas, que oferece atividades abertas como conferências, seminários, fóruns, workshops, palestras, encontros, grupos de estudos, rodas da saúde, aulas abertas, cine debate, café literário, exposições, comemorações, festas temáticas, etc. Por fim, no campo da pesquisa, atua com o Centro de Referência e Documentação Sobre o Envelhecimento, cujo objetivo é suprir as necessidades de pesquisa e disseminação de trabalhos nas áreas da gerontogeriatrics (VERAS, 2001).

Região Centro-Oeste

No centro-oeste, as atividades para a terceira idade tiveram como uma de suas primeiras iniciativas o Núcleo de Estudos e Atividades da Terceira Idade da Universidade Federal do Mato Grosso (NEATI-UFMT), criado em 1993, em Rondonópolis, seguindo o modelo francês. O NEATI oferece atividades físicas e educacionais para dezenas de pessoas

idosas. As atividades visam à melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar social na velhice (MOREIRA, 2018).

Segundo Rozendo (2014), o programa foi idealizado por professores do curso de graduação em Pedagogia, por isso tem um pano de fundo educacional, com uma programação de quatro semestres compostos com módulos que abordam as seguintes temáticas: Saúde preventiva; Características da terceira idade; Cultura e cidadania; Direitos dos idosos. Após a conclusão dos quatro semestres, as pessoas idosas que desejarem podem continuar frequentando o NEATI, uma vez que:

Além dos debates e palestras ofertados dentro da programação “curricular”, são oferecidas atividades complementares, como ioga, dança de salão, oficinas de artesanato, hidroginástica, inclusão digital, literatura, línguas estrangeiras (inglês e espanhol), e os alunos também participam de ações externas, como olimpíadas da terceira idade, concursos de beleza da maturidade, viagens, comemorações etc. Em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Neati oferta cursos técnicos com periodicidade mensal e duração de quarenta horas. (ROZENDO, 2014, p. 142).

Um dos diferenciais do programa é o atendimento à população idosa institucionalizada do município. As pessoas idosas das instituições de longa permanência participam do núcleo duas vezes por semana, realizando atividades como dança de salão, ioga, hidroginástica e oficinas de psicologia.

Com relação às IES públicas estaduais, existem projetos de extensão das universidades estaduais desenvolvidos a partir do início dos anos 2000, os quais não são programas institucionalizados. Como exemplo, pode-se citar o Projeto de Extensão Universidade da Terceira Idade, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Entre os objetivos expostos pelo projeto da Universidade da Terceira Idade da Unemat, que ocorre desde 2004, está o de proporcionar a convivência da pessoa idosa com novas gerações. Desenvolvido por meio da Faculdade de Educação (FAED), a Universidade da Terceira Idade atende pessoas com idade acima de 60 anos, promovendo atividades que estimulam a autoestima e a difusão de conhecimentos, por meio de palestras e oficinas, envolvendo profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Financiado com recursos próprios, por meio do Fundo Institucional de Desenvolvimento de Pesquisa e Extensão (Fidipex), a Universidade da Terceira Idade envolve parcerias como o Lions Clube Cáceres Portal do Pantanal, Grupo Espírita Bezerra de Lima,

Associação Remanso Fraternal João Gabriel e Clube da Melhor Idade Amigos para Sempre (UNEMAT, 2004).

Região Norte

Implementado em 1991, o programa de extensão Universidade da Terceira Idade (UNITERCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA) é vinculado à Faculdade de Serviço Social e propõe ressignificar a velhice por meio da valorização, empoderamento e reintegração da pessoa idosa na sociedade, possibilitando um envelhecimento digno e a troca de saberes entre gerações, bem como promover e publicizar estudos científicos acerca do envelhecimento humano (POÇA *et al.*, 2019).

Atende pessoas a partir de 60 anos, com ações socioeducativas por meio dos três projetos de extensão vinculados ao Programa UNITERCI, sendo eles: o Projeto Atualização Cultural para a Pessoa Idosa, que é obrigatório para novos alunos e desenvolve educação, serviços sociais e oficinas com profissionais de múltiplas áreas; o Projeto Corpo, Movimento e Qualidade de Vida da Pessoa Idosa; e o Educação Permanente em Áreas de Graduação da UFPA, ambos destinados a alunos veteranos do programa (UFPA, 2023).

Conforme descreve Carmo *et al.* (2017), as atividades desenvolvidas envolvem a utilização de diversos recursos materiais, didáticos e pedagógicos, divulgação e inscrições, cartilhas educativas, filmes, confraternizações, dinâmica de grupos, entre outros.

No âmbito estadual, um dos programas de referência na região Norte é a Fundação Universidade Aberta da Terceira Idade (FUnATI), vinculada à Universidade Estadual do Amazonas (UEA), que iniciou suas atividades em 2007 como núcleo da UEA e, posteriormente, passou a ser Órgão Suplementar, por meio do Decreto-Lei n.º 3.595, de 2011, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência sobre questões relativas ao envelhecimento (FUnATI, 2019).

Segundo informações disponibilizadas no site da instituição “A FUnATI oferece semestralmente cerca de 3.000 vagas de cursos e oficinas livres para pessoas a partir de 50 anos, capacita profissionais na área de Gerontologia e promove também assistência à saúde por meio de sua Policlínica” (*ibid.*, online).

Nesse sentido, as atividades de ensino são voltadas para a capacitação de profissionais para atuarem no âmbito do envelhecimento e programas de planejamento para aposentadorias em instituições públicas e privadas. Em termos de pesquisa, investe em pesquisa sobre

envelhecimento de populações ribeirinhas amazônicas, em parceria com universidades do Brasil e do exterior, e, nas ações extensivas, oferece oficinas e cursos gratuitos, como aulas de inglês, informática, aulas de danças, atividades físicas, geronturismo e aulas de teatro (*ibid.*, online).

Além disso, atua na disseminação de estudos sobre velhice, envelhecimento e cuidado do público idoso de forma multifatorial, por meio da Revista Amazonense de Geriatria e Gerontologia, criada em 2009, que está ligada à Fundação Universidade Aberta da Terceira Idade.

Região Nordeste

No contexto da amostragem na região nordeste, o Núcleo de Pesquisas e Ações da Terceira Idade (NUPATI) da Universidade Federal do Sergipe (UFS), criado em 1998, desenvolve ações integradas de forma transversal, implementando as finalidades da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Contemplando as áreas de Geriatria, Gerontologia e Direitos Humanos, atende a população com 60 anos ou mais, oferecendo semestralmente atividades de formação e atualização:

[...] conforme os conteúdos apresentados nas grades curriculares dos cursos da UFS. O Programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), vinculado ao NUPATI/UFS ampliou o acesso da pessoa idosa às atividades de ensino, por meio da oferta de disciplinas dos vários cursos de graduação, como estudo especial, tendo como pré-requisito o ensino médio completo. Como pessoa com direito à educação, participa na área do ensino, com matrícula especial em disciplinas, em salas de aula com estudantes regularmente matriculadas/os, normalmente jovem, vislumbrando um novo cenário, antes vivenciado por dois atores, para uma participação de três atores: professor, estudante jovem e estudante da terceira idade, fato que requer repensar o processo didático-metodológico. (SILVA *et al.*, 2020, p. 2).

Além disso, a população idosa também pode participar de atividades de extensão, como eventos, minicursos, palestras, fóruns etc. e integrar projetos de pesquisa científica, seja decorrente das disciplinas em que estão matriculados ou de outra modalidade (SILVA *et al.*, 2020).

Como iniciativa de IES na esfera estadual que constituiu movimentos para atendimento à população idosa, é necessário o resgate histórico da Universidade Sem Fronteiras, que, segundo Suassuna (2014), funcionou enquanto programa de extensão na Universidade Estadual do Ceará (UECE) no período de 1988 a 1998, com o objetivo de oferecer aos aposentados a oportunidade de formação continuada, crescimento pessoal e integração intergeracional na sociedade.

Logo, por suas características, pode-se verificar que essa iniciativa estava muito mais voltada para o modelo das Universidades de Tempo Livre de Escolas Abertas que precederam o modelo de Universidade da Terceira Idade, tanto que, posteriormente, essa iniciativa constituiu-se como empresa brasileira especialista em gerontologia educacional. Assim, atualmente, a UECE desenvolve ações extensivas para a população idosa, não em caráter de programa, mas no formato de UATI, de forma institucionalizada.

Mediante tal apontamento, cita-se como uma das instituições estaduais pioneiras no estabelecimento de um programa de extensão na região nordeste a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que em 1992 criou a Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), tendo como principais objetivos estimular a promoção da saúde, socializar saberes, praticar esportes, desenvolver o exercício consciente da cidadania, estimular as relações sociais, o lazer, a arte, a cultura, a inclusão digital, promover a reinserção no setor produtivo, a reintegração sócio comunitária, o fortalecimento dos vínculos familiares, o equilíbrio psicossomático, a preparação para a terceira idade e a educação permanente (UEFS, 2022).

A UATI-UEFS atende pessoas a partir dos 50 anos, desenvolvendo atividades como oficinas e cursos a partir dos eixos: promoção da saúde; arte-educação; educação permanente; lazer e atividades itinerantes desenvolvidas por diferentes grupos de convivência. Além das atividades sistemáticas desenvolvidas nos eixos de atuação, o programa realiza eventos esportivos, culturais, sociais e de entretenimento e atua no desenvolvimento de estudos e pesquisas interdisciplinares sobre o problema do idoso na microrregião de Feira de Santana, socializando resultados.

Portanto, ao analisar a amostragem dos programas por região, é possível verificar que, em relação ao modelo adotado pelas universidades para terceira idade brasileiras, prevalece a perspectiva francesa, conforme indica Pacheco (2015, p. 229):

[...] a grande maioria dos programas universitários brasileiros destinados à terceira idade segue o modelo francês e centra suas atividades, preferencialmente, em programas de educação permanente, tornando-se um espaço em que os idosos podem relacionar-se, utilizar criativamente seu tempo, estudar e atualizar-se em cursos regulares ou organizados de acordo com seu perfil.

Ainda nesse sentido, ao considerar as gerações do modelo francês, identifica-se mais uma variável nos programas brasileiros, pois, com base na autonomia das universidades e no perfil do público, algumas ações desenvolvidas se enquadram na primeira geração de atividades – caracterizada pelo atendimento aos idosos por meio de cursos, oficinas e grupos de

convivência; outras se enquadram na segunda geração – que acrescenta a oferta de atividades às questões relacionadas à pesquisa e disseminação de conhecimentos acerca da gerontologia; e, por fim, a terceira geração – que, segundo Pacheco (2015), é representada pelo conceito de educação permanente, preparação dos idosos para intervirem nos problemas sociais, desenvolvimento de pesquisas gerontológicas e atividades baseadas em três eixos de ação: participação, autonomia e integração.

Além disso, destaca-se que a análise do mapeamento não tem a intenção de comparar ou qualificar o trabalho realizado nas instituições, mas levantar dados que contribuam para a discussão a respeito dos limites e possibilidades de estabelecer políticas educacionais específicas para a população idosa no Brasil a partir da LDBEN.

Assim, é possível verificar que a diversidade de ações é proporcional aos desafios que as instituições enfrentam para implementar e desenvolver os programas, em decorrência das limitações em relação a espaço físico, recursos humanos e materiais e até mesmo incentivo institucional, pois, segundo Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2015), mesmo quando institucionalizada como programa, a UATI “ainda depende de editais e parcerias para atender a demanda do público idoso que se apresenta em constante crescimento”, o que fortalece a necessidade da regulamentação dos projetos e programas por meio de políticas educacionais específicas para a população idosa.

De maneira geral, as UATIs enquanto programas extensivos também acabam por concorrer com diversas outras pautas das instituições de ensino superior que muitas vezes não priorizam as questões relacionadas à velhice, ao envelhecimento e ao atendimento às pessoas idosas, como parte do que está previsto no Estatuto da Pessoa Idosa, justamente porque é um marco legal destinado a regular os direitos assegurados de maneira geral e não constitui uma política educacional nacional e direta que especifique como deve se dar o atendimento das pessoas idosas nas universidades.

As limitações impostas a essas iniciativas extensionistas voltadas para o idoso ainda são significativas porque enfrentam embates com uma visão pejorativa e negativa desta faixa etária construída historicamente e culturalmente consolidada. Além disso, não possuem apoio político, registrada a ausência de políticas educacionais específicas para estas ações e para a faixa etária dos idosos. Esta ausência de apoio e de reconhecimento da necessidade destas ações educativas para o idoso, refletem na impossibilidade de atendimento de toda a demanda, pois a quantidade de vagas é insuficiente diante do número de idosos. Outro aspecto relevante, que embora prescrita no Estatuto do Idoso o apoio para a criação das UATI ainda um longo caminho deve ser percorrido para que seja efetivo em todas as universidades brasileiras. (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; SILVA, 2017, p. 31-32).

Nessa perspectiva, considerando o total de 2574 instituições de ensino superior existentes no Brasil, segundo dados do Censo da Educação Superior – INEP (2022) – conforme mostra o Quadro 23, percebe-se que menos de 10% das IES possuem ações extensivas para o público idoso, pois, conforme o levantamento realizado em 2017 por Cachioni (2018, p. 63), foram localizados 202 programas em universidades, faculdades e centros educacionais voltados para a terceira idade, parte dos quais é membro da ABRUNATI.

Quadro 23 – Número de Instituições de Ensino Superior por Organização Acadêmica e Dependência Administrativa

Região Geográfica	Total	Total por Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Total Brasil	2.574	119	134	60	2.261
Total Norte	198	17	5	2	174
Total Nordeste	600	31	16	19	534
Total Sudeste	1.100	40	98	29	933
Total Sul	391	17	10	6	358
Total Centro-Oeste	285	14	5	4	262

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior (2021)

Acrescentando a diversidade regional à discussão, levanta-se mais um ponto a ser considerado, pois a concentração das universidades abertas para a terceira idade, retomando os dados informados anteriormente, estão concentradas em 18 estados brasileiros, mas principalmente em nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste, nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Bahia (NERI, 2019, p. 202). Além disso, muitas das ações extensivas nessas e em outras regiões ainda não são institucionalizadas, mantendo-se apenas como projetos.

Por fim, verifica-se, a partir da amostragem, que as UATIs contribuem para que as instituições de ensino superior cumpram suas funções básicas, principalmente de extensão, que, segundo o artigo 43, inciso VII da LDBEN, deve “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 geradas na instituição” (BRASIL, 1996), também atuando, em alguns casos, com ações implícitas de ensino e pesquisa, a exemplo da articulação com atividades teóricas e práticas dos cursos de graduação e pós-graduação. Logo, segundo Cachioni e Neri (2012, p. 41):

Públicas ou privadas, de baixo ou alto custo e com diferentes propostas acadêmicas e políticas, as Universidades da Terceira Idade têm dado conta de fornecer oportunidades de compensação e enriquecimento cognitivo, de integração e reconhecimento social, de satisfação e de envolvimento às coortes mais velhas.

Entretanto, mesmo com o disposto no artigo 25 do Estatuto da Pessoa Idosa, que estabelece que 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, 2003/2022), ainda há restrições para se conseguir realizar ações educacionais em sua totalidade, no sentido de que o atendimento, além de ser limitado pelas condições de oferta, que não consegue contemplar toda a demanda e fica concentrado em atividades não formais.

Isso exposto, mesmo frente aos desafios apresentados, cabe evidenciar a relevância das UATIs enquanto precursoras da educação para pessoas idosas.

3.3 AS UATIS COMO PRECURSORAS DA EDUCAÇÃO NA VELHICE

Considerando o histórico da implementação e desenvolvimento das ações das UATIS, é possível verificar, nos âmbitos nacional e internacional, a relevância desses programas educacionais para o estabelecimento de documentos norteadores e políticas que abordem a velhice e o envelhecimento não somente da perspectiva sociodemográfica, mas sob o viés da concepção de ser humano, de educação e de sociedade.

Primeiramente, cabe esclarecer que o conceito de universidade aberta denota o movimento que as universidades realizam em sua função extensiva, abrindo seus espaços para a comunidade, movimento esse que vai se ampliando na medida das descobertas realizadas com o acolhimento do público idoso nos espaços acadêmicos. Isso, segundo Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2015), gerou uma abordagem multidisciplinar, que prioriza o processo de valorização humana e social desse segmento etário, refletindo de maneira contínua sobre as problemáticas da pessoa idosa sob os mais diversos aspectos, tais como: biológico, psicológico, sociológico, filosófico, político, espiritual, religioso, econômico e cultural. Em segundo lugar, oportunizou-se também:

[...] um grande questionamento da velhice colocada num plano apenas de responsabilidade individual, tipo “só é velho quem quer”, para recolocá-la como uma questão que abarca toda a sociedade humana e em especial a sociedade brasileira, ou seja, a maioria dos problemas que esmagam os idosos não está nas pessoas, mas nas

estruturas sociais injustas e cruéis, que precisam ser urgentemente transformadas. (NETTO, 2001, p. 61).

Por isso, é possível considerar, no contexto nacional e até mesmo no internacional, que as UATIs atuaram como precursoras da educação para a população idosa, tanto que, especificamente no Brasil, as UATIs foram implementadas antes mesmo do estabelecimento da Política Nacional do Idoso (1994) e do Estatuto da Pessoa Idosa (2003/2022), exercendo papel fundamental para a visibilidade dos sujeitos idosos nas políticas públicas. Conforme indicam Cachioni e Neri (2012, p. 40-41), é possível citar pelo menos cinco benefícios potenciais associados à existência desses programas nas universidades brasileiras:

1. Além de beneficiarem os idosos, as propostas de ensino e convivência que se multiplicam nos projetos de extensão de muitas instituições de ensino superior e nas universidades configuram-se como espaços privilegiados para contato intergeracional. Embora nem sempre ocorram de forma planejada e intencional, as atividades dos programas oferecem aos jovens alunos e aos professores, administradores e políticos, a oportunidade de compreender e de verificar na prática que a educação não é necessariamente um privilégio reservado aos jovens, nem é uma atividade unidirecional; é, sim, um processo interativo, histórico e permanente que ocorre ao longo de toda a vida.
2. Os programas criam oportunidades para que a universidade reavalie suas práticas e suas metas educacionais, à luz dos conhecimentos auferidos no contato com o educando idoso. O desafio inerente a essa oportunidade é, porém, o de atuar com esse segmento com conhecimento e competência, baseando o ensino numa pedagogia dialógica que valorize e aproveite a experiência, as capacidades cognitivas e as competências socioemocionais adquiridas pelos idosos ao longo da vida.
3. A presença dessa nova clientela dá origem a novos problemas para pesquisa, por exemplo, sobre as características biológicas, psicológicas e sociais dos idosos e da velhice, bem como sobre a descrição do processo de envelhecimento, sobre a cognição e a personalidade dos mais velhos, sobre seus motivos, interesses, valores e atitudes. [...].
4. Cria-se um novo cenário para a realização de pesquisas aplicadas não apenas na situação de educação intelectual, como também na educação em saúde, educação para a atividade e a produtividade [...], educação para o lazer e educação para a cidadania.
5. O quinto benefício que o advento e o fortalecimento do movimento das Universidades da Terceira Idade oferecem para o bem envelhecimento e a boa longevidade é proporcionar que essas associações se constituam em espaços propícios à realização de pesquisas sobre as características das próprias instituições que atendem idosos, sobre seus programas, suas políticas e seus recursos humanos.

A partir de tais benefícios, identifica-se que as UATI, além de precursoras das ações educacionais para as pessoas idosas, constituem-se como incubadoras de ensino e pesquisa a respeito da gerontologia educacional, da aprendizagem ao longo da vida, da cidadania, dos direitos humanos, do pensamento crítico e da formação humana integral, ou seja, não está voltada somente para o mercado de trabalho ou para as demandas da sociedade, focando também no processo de emancipação e protagonismo.

Como argumenta Netto (2001), esse contexto está ligado ao conceito de educação permanente, tanto no sentido de atualização quanto no sentido das atitudes das pessoas idosas, por meio de um processo que parte de:

[...]um pressuposto segundo o qual se no *primeiro estágio* de suas vidas essas pessoas foram *objeto* do processo de socialização, ou seja, determinadas socialmente, no *segundo estágio* foram *sujeitos* daquele processo, isto é, determinando-se e adaptando-se, de maneira ativa, aos diferentes papéis sociais e às exigências do funcionamento da sociedade, no *terceiro estágio* devem ser *agentes de socialização*, quer dizer, devem agir ao mesmo tempo, *nas* e *sobre* as condições estruturais do exercício do processo, sendo, por conseguinte, verdadeiros *agentes sociais* e não meros reprodutores de atitudes e valores preexistentes na sociedade, tornando-se, de fato, capazes de *produzir* novos valores e atitudes. (NETTO, 2001, p. 51-52).

Corroborando com essa perspectiva, a educação permanente também se vincula às UATIs, na medida em que “[...] baseia-se na ideia de que os indivíduos aprendem sempre, ao longo da vida porque a educação é um processo e nunca cessa” (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; SILVA, 2017, p. 22).

Tais considerações permitem a ousadia de presumir que as UATIs figuram um ponto de inflexão a respeito tanto das transformações sociais necessárias quanto dos próprios paradigmas que regem o sistema educacional brasileiro, partindo do ensino superior, que é o espaço que abriga os programas e projetos para a população idosa, mas se desdobrando para outros níveis e modalidades de ensino que também deveriam contemplar as especificidades desse público tanto quanto as universidades. Nesse aspecto, Oliveira (1999, p. 261) analisa:

[...] a educação e a informação exercem papéis significativos no panorama atual dos idosos. E também exercerão forte influência no panorama futuro, que poderá ser alterado, reformulando-se essa mística que envolve o envelhecimento por meio da educação das crianças e dos adolescentes. A cultura procura transmitir aos jovens como se profissionalizar e ganhar dinheiro, mas é deficiente no ensino de como viver a vida. O conceito de ciclo de vida deve servir aos jovens justamente como forma de ensiná-los a viver melhor, sem atribuir aos diferentes estágios aspectos positivos ou negativos, de ascensão ou declínio, mas procurar mostrar-lhes uma visão integrada e contínua da experiência de viver. A educação servirá como atenuante para reduzir a discrepância de valores e ideias que causam tensão entre as diferentes gerações.

Essa perspectiva aponta para a necessidade de ressignificar o próprio processo de aprendizagem, que ocorre, segundo a classificação feita por Lima (2001, p. 36), a partir destas predisposições: caçador-ativo – que é a aprendizagem que ocorre a partir do interesse do indivíduo e por interação com os objetos e pessoas; e receptor-passivo – que funciona com base na transmissão de informação e precisa necessariamente ser validada por outra pessoa. Tais predisposições acontecem em diferentes períodos da vida, porém existe uma tendência, principalmente a partir da escolarização, de se adotar sistematicamente a do receptor-passivo.

Por isso, quando se aborda a educação para a população idosa, aparecem entraves, pois se atribui ao processo de aprendizagem a predisposição do receptor-passivo. Entretanto, as pessoas idosas possuem uma bagagem de experiências e interesses diversos, que precisa ser considerada, alternando para a predisposição de caçador-ativo. Nesse sentido:

[...] a solução não é substituir uma predisposição pela outra. Na verdade, o melhor é saber quando usar essas predisposições e em quais contextos, embora a nossa cultura, a escola, os meios de comunicação, acabem reforçando a atitude de receptor-passivo. Uma solução mais efetiva é a de desenvolver a predisposição de aprendizagem continuada ao longo da vida [...]. Isto significa saber alternar essas duas modalidades de aprendizagem, caçador-ativo e receptor-passivo, de forma complementar e não antagônica. As duas modalidades são necessárias para que o sujeito possa ser efetivo aprendiz. (VALENTE, 2001, p. 36).

Ademais, quando se trata de estabelecer ações educacionais para as pessoas idosas, reconhecendo-as como cidadãos ativos e considerando suas especificidades, as UATIs – juntamente com as discussões e iniciativas da educação de adultos, que fomentaram o conceito de educação permanente, e com a gerontologia educacional – representam as bases para o desenvolvimento de um projeto de lei que inclua a educação para pessoas idosas na agenda das políticas educacionais nacionais, contemplando diretrizes, concepções, abordagens, conteúdos, metodologia, formação de profissionais nelas existentes e que compõem a práxis da educação para pessoas idosas.

Sob essa ótica, as atividades socioeducativas e culturais desenvolvidas nos projetos e programas para a terceira idade envolvem conhecimentos teóricos e práticos, cabendo a reflexão de que:

[...] o conjunto de todas essas atividades dá sequência a uma proposta de educação permanente, isto é, trata-se de um processo duplo de aperfeiçoamento integral e sem solução de continuidade dos seres humanos, desde o seu nascimento até o fim de seus dias e se traduz tanto pela experiência individual quanto social, de aprofundamento de conhecimentos, sejam informais (extraídos de suas próprias vivências) ou formais (obtidos por meio de sua participação tanto num sistema educação organizado em diferentes níveis de complexidade, como no sistema independente da universidade aberta). (NETTO, 2001, p. 51).

Dessa forma, deve-se evidenciar o reconhecimento das UATIs tanto no campo da garantia do direito à educação quanto no cumprimento das funções básicas da universidade, que “como instituição pluridisciplinar, deve integrar o trinômio ensino-pesquisa-extensão para a consecução de seus objetivos” (PACHECO, 2015, p. 230).

Além disso, tratar do precursionismo das UATIs frente ao estabelecimento da educação para pessoas idosas no sentido de reconhecer esse público na legislação educacional nacional e estabelecer políticas educacionais específicas, contemplando suas características e interesses, envolve a reflexão de que já está posta uma estrutura educacional voltada para as pessoas idosas, mas que não é reconhecida nacionalmente, pois nem todas as instituições asseguram projetos e programas para a terceira idade, seja por questões de ordem financeira ou porque ainda não passaram por um processo de tomada de consciência “de que educação deveria ser um processo contínuo e aberto a todas as idades, inclusive aos velhos, sem barreiras de acesso, participação ou saída” (PACHECO, 2015, p. 231).

Em decorrência disso e considerando o histórico do estabelecimento das UATIs e seu panorama no contexto brasileiro, a atual conjuntura demanda a expansão do que se construiu nas UATIs para além das ações extensivas e das próprias universidades, pois existe uma população idosa em crescimento que precisa da atenção de políticas educacionais específicas para se integrar à sociedade nessa etapa da vida, assim como para continuar contribuindo nas mais diversas esferas sociais.

O velho de hoje é aquele que passou por mudanças bruscas e repentinas, que foram se acumulando ao longo dos últimos sessenta ou setenta anos. São avanços em todas as áreas, invenções que, em um relance, se somadas, ultrapassam o total de realizações desde o princípio dos tempos. O idoso contemporâneo se vê aturdido com descobertas e milhares de informações. Senta-se em frente a aparelhos de controle remoto, equipamentos eletrônicos, computadores, sem saber, muitas vezes, compreendê-los e operá-los. (MARTINS DE SÁ; LIASCH, 2013, p. 2314).

Nesse sentido, mesmo sendo compostas por uma diversidade de formatos e atividades ofertadas, verifica-se que as ações das UATIs têm um eixo central fundamentado pelo conceito de educação permanente, que permite que as pessoas aprendam ao longo de toda a vida, e por uma abordagem pautada na gerontologia educacional, que rompe com os paradigmas acerca da velhice. Por isso, Cachioni (2018, p. 90) afirma:

[...] embora autodesignadas universidades, tais instituições caracterizam-se como cursos ou atividades de extensão. Elas também têm apresentado, ao longo do tempo, alguns desdobramentos, na forma de estrutura e funcionamento. [...] Independentemente das atividades oferecidas, as universidades da terceira idade brasileiras desenvolvem ações direta ou indiretamente orientadas segundo a proposta original de Pierre Vellas.

E complementa (*ibid.*, p. 90) que, com base em Martins de Sá (2000), tais ações:

[...] vêm instaurando nas instituições de ensino superior uma verdadeira “revolução cultural”, por permitirem a aproximação entre o conhecimento científico e o popular,

por geraram pesquisas e por ampliarem as oportunidades de melhoria de qualidade de vida ao idoso.

Logo, tal qual existem linhas de pesquisa e diversos desdobramentos acerca dos níveis (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e superior) e modalidades educacionais que são reconhecidos e respaldados pela LDBEN, já está em tempo de se incluir a educação para pessoas idosas nos marcos legais educacionais nacionais – como a LDBEN e o PNE – para retirar a população idosa da invisibilidade quando se trata das políticas educacionais.

Existem, de fato, diversas áreas que em seus campos de atuação contemplam a educação como uma pauta da terceira idade; entretanto, quando se trata das políticas educacionais, parece haver uma resistência por parte do poder público em expandir, para além da saúde e assistência, as ações relacionadas ao público idoso.

Nessa perspectiva, as UATIs também atuam como precursoras desse movimento, pois representam um dos únicos espaços de caráter educacional que foram abertos para acolher as pessoas idosas e, ao mesmo tempo, discutir sobre a velhice e o envelhecimento, propondo formas de atendimento alinhadas à essa população, não somente como frequentadores que devem se adaptar ao que está posto – a exemplo do que se pode perceber em alguns contextos da EJA –, mas como participantes que são integrados e incluídos socialmente.

Dignas de destaque são as Universidades da 3ª Idade, que se expandiram rapidamente pelo Brasil na década de 1990. Embora estejam voltados prioritariamente para a população idosa e não especificamente para profissionais, no sentido de sua formação, tais cursos despertam o interesse de muitos docentes e estagiários dos cursos de graduação, que vão em busca de conhecimentos na área gerontológica. As Universidades da 3ª Idade correspondem a um grande celeiro de experiências, oferecendo elementos básicos para o ensino, a pesquisa e a extensão nas instituições do ensino superior, na área da Gerontologia e afins, estabelecendo, de modo orgânico, relação com atividades formais do ensino-aprendizagem. (MARTINS DE SÁ; LIASCH, 2013, p. 2308-2309).

Tendo em vista o cenário apresentado até aqui, considerando o processo histórico de estabelecimento de políticas educacionais para pessoas adultas no Brasil, pode-se considerar que, assim como a educação popular e a educação de adultos foi precursora da EJA enquanto modalidade de ensino, as UATIs podem ser precursoras do reconhecimento e regulamentação da educação para pessoas idosas na égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assunto que será discutido e defendido no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES PARA ESTABELECIMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS PARA A POPULAÇÃO IDOSA

4.1 O DIREITO CONSTITUCIONAL E HUMANO À EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM AS PESSOAS IDOSAS

Quando se aborda o direito à educação para pessoas idosas, é válido retomar as quatro gerações ou dimensões dos direitos, que são representadas pelos direitos de liberdade, direitos sociais, direitos de solidariedade e direitos de fraternidade, fundamentados no sentido de impedir os malefícios dos poderes constituídos ou de se obter seus benefícios, configurados como direitos humanos (BOBBIO, 2004). Nesse sentido, volta-se para o destaque e papel do direito à educação, que, conforme Schilling (2011, p. 243):

[...] é um direito humano fundamental, assim expressa a Declaração Universal de 1948 e todos os documentos internacionais que a seguiram [...]. Aliás, a educação tem duas dimensões na sua relação com a cidadania: é um direito da cidadania, mas também uma exigência imperativa para o seu exercício pleno. Essa é uma das razões da complexidade do processo socioeducativo e das enormes montanhas a serem atravessadas para que o conheçamos na riqueza de sua totalidade como fenômeno social e histórico.

Ademais, é fundamental constar que, conforme prescrito no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), “todo ser humano tem direito à instrução” (ONU, 1948, p. 5). Entretanto, pelas condições histórico-filosóficas e antropológicas que determinaram a velhice e o envelhecimento em diferentes momentos e contextos sociais, parece haver a necessidade de que, antes de garantir esse direito às pessoas idosas, se reconheça um outro pressuposto ainda mais elementar, previsto no artigo 2º da DUDH: “Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (*ibid.*, 1948, p. 3-4).

Nesse contexto, um dos primeiros limites encontrados na discussão a respeito da educação *na e para* a terceira idade são os preconceitos relacionados à velhice e os paradigmas do envelhecimento que atualmente vêm sendo denunciados como idadismo ou etarismo e que, durante muito tempo, se expressaram em falas como “não tem mais idade para isso”, “já passou do tempo de aprender”. Dessa forma:

A visão consoante a qual a velhice é um ciclo faz com que homens e mulheres abdicuem, quando chegam a essa fase da existência, de seus direitos, como se a

velhice acarretasse a perda da condição humana. A incorporação dessa ideia torna os velhos seres que ruminam o passado e digam, dia após dia, que seu tempo já passou, esquecendo-se de que é o tempo que está no homem e não o contrário. Disso tudo decorre uma séria consequência: a apatia política dos velhos. Se o tempo de quem é velho já passou, não há mais como interferir no presente. Assim, os velhos são sutilmente excluídos da sociedade em que vivem. (RAMOS, 2014, p. 120).

Diante dessa situação, é necessário reforçar 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 situação social ou individual podem-se suspender os direitos humanos de qualquer pessoa” (SCHILLING, 2011, p. 241).

Daí, depreende-se novamente a importância da educação nesse processo, pois, a partir de uma concepção de formação integral e não apenas de semiformação e considerando o campo de estudo específico para o público idoso, que é a gerontologia educacional, o processo educacional pode gerar a emancipação das pessoas idosas da condição de invisibilidade e preterimento quando se trata de políticas educacionais.

Assim, defender o direito humano à educação para as pessoas idosas requer resgatar o conceito de educabilidade descrito por Schilling (2011, p. 244) como uma condição que:

[...] parte das premissas de que todo homem é potencialmente educável e de que tal potencialidade ontologicamente se realiza no existir e suas circunstâncias. Dessas circunstâncias dependerá a educabilidade, o que significa também que delas dependerá o que será educado. Assim, ela está referida às condições materiais de existência, aos recursos culturais e às atitudes socialmente compartilhadas que condicionam o indivíduo no seu se fazer como pessoa humana. Tais condições tanto podem otimizar a educabilidades para uma ação educativa em direção à plenitude humana nunca alcançável – posto que potencialmente infinita -, como podem ser obstáculos intransponíveis para sua realização. O que nos leva a fazer as seguintes afirmações: a) não são todos igualmente educáveis porque não estão todos em iguais circunstâncias de existência; b) a educabilidade exige condições mínimas de equidade para que o fazer educativo socialmente definido para a fruição da dignidade humana, incluindo o *direito à educação* como direito humano fundamental, possa realizar-se para todos com êxito.

Trazendo também a concepção de educação bancária abordada por Paulo Freire, caracterizada pelo ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, o que se percebe é que, historicamente, para as pessoas idosas não eram destinados sequer os bancos enquanto espaços no sistema educacional.

A partir dessa situação, pode-se inferir que em vez de lutar pelos bancos, essa população (ou quem pensou nessa população) fez um movimento contrário, que, nos termos contemporâneos, poderia ser caracterizado como disruptivo, e partiu-se de uma educação

libertadora, caracterizada por Freire (1987) como problematizadora, dialógica e intencional, visando à conscientização, para estabelecer ações que atendessem às pessoas idosas.

Desse modo, a educação libertadora gerada por esse movimento “aparentemente inverso” pode ser representada pelas ações desenvolvidas pelos diferentes modelos de Universidades Abertas à Terceira Idade (UATIs). Ainda que inicialmente tenham sido organizadas como atividades para ocupar o tempo livre, foram construídas estruturas pautadas na autonomia, no protagonismo, na relação dialética entre alunos e professores e entre sociedade e universidade, mesmo com todas as contradições contextuais que são inevitáveis.

Contribuindo para tal reflexão, se a educação bancária não faz sentido nem para as crianças, jovens e adultos, dificilmente despertaria o interesse da população idosa, que carrega consigo uma bagagem de conhecimentos e experiências e que não poderia receber os depósitos predefinidos pelos currículos e metodologias do ensino formal, sem que suas especificidades fossem consideradas. Assim, o caminho encontrado foi estabelecer projetos e programas caracterizados como educação não formal, como uma maneira de promover atividades educativas sem desmerecer os conhecimentos prévios das pessoas idosas; nesse sentido, as universidades enquanto espaços educacionais voltados para jovens e adultos, representaram o lugar mais próximo e acessível à terceira idade.

Como resultado dessas ações, não somente as pessoas idosas começaram a passar pelo processo de emancipação, mas as próprias universidades, que precisaram ressignificar suas concepções de ensino e aprendizagem, tratar da intergeracionalidade e literalmente abrir espaço para que uma categoria social cada vez mais numerosa e atuante usufrísse de seu direito, mas ao mesmo tempo trazendo muitas contrapartidas em termos de contribuições sociais, seja por dividir experiências, atuar com ações comunitárias ou simplesmente provocar reflexões e vivências diferenciadas a partir de sua representatividade nos espaços acadêmicos.

Assim, tratar da educação como um direito é fazer menção do que está manifesto no cotidiano dos sujeitos, como a dificuldade de uma pessoa idosa de se comunicar por meio de tecnologias ou de compreender alguns termos do universo da pós-modernidade (fake news, redes sociais, metaverso, por exemplo), que precisam ser registrados em marcos regulatórios. Tal regulamentação, procedida com base nos direitos e expressas em políticas públicas, deve ser pautada na equidade para prover condições a fim de atender às necessidades do sujeito desse direito, conferindo-lhe acesso ao conhecimento necessário para conseguir atualizar-se e acompanhar mudanças sociais, econômicas, tecnológicas. Por isso, argumenta-se que:

[...] a distribuição equitativa do conhecimento socialmente produzido se constitui também em determinante na elaboração e efetivação de políticas públicas. Ou, ficaria melhor dizer, a não distribuição equitativa do conhecimento se constitui em fator determinante de elaboração de políticas públicas de favorecimento restrito na sociedade. Ou seja, especialmente nas últimas décadas aflorou uma relação competitiva e seletiva entre os sujeitos no que se refere à ocupação dos espaços sociais. (BONETI, 2011, p. 35).

Considerando essa perspectiva, ao se abordar o direito à educação contemplando a população idosa, é preciso romper com os diferentes questionamentos a respeito da concepção e dos determinantes da educação, pensando-se na possibilidade de reinventar a educação não somente em termos conceituais e estruturais, mas como espaço social. Para tanto, aponta-se a reflexão apresentada por Brandão (2002, p. 98-99):

Se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar dela, da educação que existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante? Se na sociedade desigual ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo os que são para ficar no limite inferior do mundo do trabalho (os operários e filhos de operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Se ela pensa e faz pensarem o oposto do que é, na prática do seu dia a dia, por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação? A resposta mais simples é: "porque a educação é inevitável". Uma outra, melhor seria: "porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de idéias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade". Uma outra ainda poderia ser: "porque a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo". "Reinventar a educação" é uma expressão cara a Paulo Freire e aos seus companheiros do Instituto de Desenvolvimento e Ação Cultural. De algum modo eles a aprenderam na África, trabalhando como educadores junto a educadores de países como a Guiné-Bissau e as ilhas de São Tomé e Príncipe, que se haviam tornado independentes de Portugal e tratavam de reinventar, mais do que só a educação, a sua própria vida social. O mais importante nesta palavra, "reinventar", é a idéia de que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto.

Diante do exposto, contextualizando a educação enquanto direito humano, pode-se considerar que, no contexto internacional, uma das ações que geraram documentos importantes para a garantia do direito humano à educação incluindo as pessoas idosas foi a II Assembleia Mundial do Envelhecimento, realizada em Madri em 2002, que estabeleceu o Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento, fortalecido por ações como a implementação da Década do Envelhecimento Saudável nas Américas (2021-2030).

No Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento, as nações se comprometeram a adotar medidas organizadas "em três direções prioritárias: os idosos e o desenvolvimento; promover a saúde e o bem-estar até a chegada da velhice; e criar ambientes propícios e

favoráveis” (ONU, 2003, p. 31). Para executar essas direções prioritárias, foram desenvolvidas recomendações e medidas a serem estabelecidas, que no campo da educação estão relacionadas principalmente à primeira direção: os idosos e o desenvolvimento.

Nesse eixo prioritário do Plano, a pauta educacional é tratada diretamente no tema 4, que dispõe sobre o “Acesso ao conhecimento, à educação e à capacitação” e apresenta dois objetivos:

Objetivo 1: Igualdade de oportunidades durante toda a vida em matéria de educação permanente, capacitação e reabilitação, assim como de orientação profissional e acesso a serviços de inserção no trabalho. [...] Objetivo 2: Plena utilização das possibilidades e dos conhecimentos de pessoas de todas as idades, reconhecendo os benefícios frutos de uma experiência adquirida com a idade. (ONU, 2003, p. 42-43).

Obviamente, as recomendações e medidas não são isoladas, pois muitas ações, para serem desenvolvidas, precisam do pleno cumprimento de outras. Da mesma forma, a viabilização do que está previsto no Plano de Madri também depende de outras iniciativas, como a já mencionada Década do Envelhecimento Saudável nas Américas, que foi estruturada em quatro áreas de ação, que reforçam e complementam o que está previsto no Plano Internacional, a saber: Mudar a forma como pensamos, sentimos e agimos com relação à idade e ao envelhecimento; Garantir que as comunidades promovam as capacidades das pessoas idosas; Entregar serviços de cuidados integrados e de atenção primária à saúde centrados na pessoa e adequados à pessoa idosa; Propiciar o acesso a cuidados de longo prazo às pessoas idosas que necessitem (OPAS, 2021).

Assim, considerando o que explica Neri (2012) a respeito da qualidade de vida, e com base no que foi exposto, é irrefutável o fato de que a educação, além de um direito, é parte dos meios para proporcionar a qualidade de vida na velhice, compondo esse cenário multidimensional e interdisciplinar, que pode ser observado nas próprias direções prioritárias do Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento. Nesse sentido:

[...] É importante compreender que, em qualquer momento do ciclo vital e em qualquer sociedade, qualidade de vida é um fenômeno de várias faces e, assim, é mais bem descrito por intermédio de um construto multidimensional. A avaliação das características de seus vários domínios tem como referência critérios biológicos, sociais e psicológicos aplicados às relações atuais, passadas e prospectivas, de indivíduos, grupos humanos e sociedades com o ambiente físico e social. Nessa avaliação, são também levados em conta valores individuais e sociais a respeito do que é normal e do que é tido como desejável ou ideal quanto ao bem-estar objetivo e subjetivo. (NERI, 2012, p. 150).

Diante disso, ao abordar o direito constitucional e humano à educação e sua relação com as pessoas idosas, reforçando o princípio nomotético, verifica-se que quanto mais representatividade a respeito de uma temática houver em documentos referenciais macro, maiores as possibilidades de que os direitos sejam discutidos e detalhados em medidas para viabilizar o desenvolvimento de ações que permitam sua efetivação.

Frisa-se o exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que abriu precedentes para a inclusão das pessoas idosas enquanto sujeitos de direitos, seja por meio da Declaração de Viena, passando pelos Princípios das Nações Unidas para as Pessoas Idosas, até o Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento, que também gerou documentos regionais, como os organizados nas Conferências Regionais Intergovernamentais sobre o Envelhecimento na América Latina e no Caribe.

Isso demonstra avanços no que diz respeito às discussões sobre a população idosa, que tiveram a influência de ações paralelas e ao mesmo tempo complementares, como as universidades da terceira idade, o estabelecimento da gerontologia educacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Logo, é possível perceber que a Declaração Universal dos Direitos Humanos atua como base para outras declarações e acordos, que abordam de maneira detalhada como pode ser realizado o desenvolvimento das ações de atendimento às pessoas idosas. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 também apresenta desdobramentos, como o Estatuto da Pessoa Idosa, uma vez que:

[...] a verdadeira concepção da ideia de Constituição, não poderia deixar de prever um conjunto de normas destinadas à proteção dos velhos, identificados, conforme anotação de Norberto Bobbio, como novos sujeitos de direitos, daí a Organização das Nações Unidas – ONU ter promovido nas últimas décadas vários eventos para discutir a problemática do envelhecimento no âmbito mundial, como também apresentar alternativas para assegurar dignidade a esse contingente populacional. (WOLKMER, A. C.; LEITE, 2016, p. 119).

Partindo dessa referência, e com base no que a Constituição Federal estabelece a respeito da educação, colocando-a como um direito de todas as pessoas independentemente de qualquer condição, em paralelo com o que está previsto no Estatuto da Pessoa Idosa, que também garante que a pessoa idosa tem direito à educação, o que se identifica é a inexistência de direcionamentos específicos para tratar dos direitos sociais estabelecidos para essa população, principalmente quando se trata da área da educação. Percebe-se que existe uma

abordagem bastante restrita, pois esses marcos legais não foram suficientes para incluir as pessoas idosas na legislação educacional nacional. Além disso, segundo Manjinski e Oliveira (2021, p. 3):

Basta uma simples análise do artigo 3º do Estatuto do Idoso para se destacar que a efetivação do direito à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à cidadania, ao respeito e à convivência familiar e comunitária, faz parte de uma essência não objetivada pela Lei: 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. Tais direitos são novamente detalhados nos artigos 20 a 24, mas sempre de forma programática, não obrigando a materialização destas obrigações.

Portanto, a análise sobre os limites e possibilidades de regulamentação de políticas educacionais específicas para a população idosa, considerando essa prerrogativa de que são sujeitos de direitos humanos, no âmbito internacional, e constitucional no contexto brasileiro, a questão deve ser discutida também a partir da reflexão sobre o papel das políticas educacionais. Por essa razão, o próximo tópico tratará das políticas educacionais, sobretudo na perspectiva da importância de regulamentar o direito à educação para as pessoas idosas a partir da inclusão dessa população no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em diferentes níveis e modalidades.

4.2 O PAPEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ASSEGURAR DIREITOS

As políticas públicas podem ser definidas como “o resultado da dinâmica de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETI, 2011, p. 18). Logo, elas exercem papel fundamental para assegurar os direitos dos cidadãos, pois, segundo Boneti (2011), organizam e institucionalizam, por meio de regras, normas e valores, o direcionamento das ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos a partir das demandas ou interesses identificados junto aos representantes sociais.

No âmbito das políticas educacionais, pode-se considerar que:

[...] una política educativa incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educativo; y una “teoría de la educación” o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. (ESPINOZA, 2015, p. 146).

Diante disso, as políticas educacionais cumprem o papel de responder a um problema apresentado, que está vinculado a um direito social – no caso, o direito à educação –, com o propósito de incluir a população idosa nas diferentes esferas educacionais, visando ao desenvolvimento da aprendizagem, autonomia, autorrealização, a partir de uma perspectiva teórica pautada na educação permanente e na gerontologia educacional.

Assim, considera-se que “una política educativa podría ser originada por gobiernos locales o nacionales mediante un cuerpo legal (ley, decreto, decreto con fuerza de ley), decreto ejecutivo y pronunciamiento judicial”. É preciso que o Brasil, enquanto país signatário de diversos compromissos internacionais relativos tanto à educação quanto ao envelhecimento, desenvolva ações que assegurem o cumprimento das responsabilidades assumidas, contemplando em sua legislação educacional nacional a menção direta à população idosa.

Diante dessas constatações, a Organização das Nações Unidas – ONU não poderia ter deixado de traçar Princípios e Planos de Ação Internacional do Envelhecimento, que devem ser seguidos por todos os países que almejam o adjetivo de civilizados. Os referidos Princípios e Planos priorizam a independência, a participação, a assistência, a satisfação e a dignidade das pessoas idosas. [...]Compete ao Brasil, portanto, criar as condições para que essas diretrizes de âmbito internacional, as quais já estão inseridas em legislação infraconstitucional, sejam cumpridas, pois se suas relações internacionais são regidas pela prevalência dos direitos humanos, não pode exigir de outros países obediência aos direitos humanos se não os respeita dentro do seu próprio território. (RAMOS, 2014, p. 123).

Partindo do princípio de que, segundo Espinoza (2015, p. 146) “la política educativa puede ser dimensionada y/o evaluada desde três perspectivas diferentes: la retórica de la política, la política que es impulsada legalmente y la política que se implementa en la práctica”, percebe-se que ela tem papel fundamental para assegurar os direitos discutidos, acordados e regimentados em documentos que contemplem essas três perspectivas mencionadas.

Segundo o mesmo autor (*ibid.*, 2015), a retórica da política está relacionada aos enunciados amplos de metas educativas que são mencionados em discursos nacionais de líderes políticos; as políticas consagradas legalmente são compostas por decretos e leis que definem os padrões para o setor da educação; e as políticas implementadas na prática são aquelas reconhecidas legalmente e que se traduzem em ações concretas direcionadas por mudanças sistemáticas e programadas.

A partir dessas dimensões, as quais esclarecem o conceito e o papel das políticas educacionais, confirma-se que as políticas podem impulsionar a prática, ou seja, se é desafiador

promover a educação a partir da legislação, mesmo que nem tudo o que está na lei se efetive, é ainda mais crítico defendê-la sem o respaldo legal, o que se comprova pelo fato de mesmo existindo alguns apontamentos voltados para a educação na Política Nacional do Idoso, depois de praticamente trinta anos ainda se discute sobre a necessidade de se defender o direito à educação para pessoas idosas.

Uma tutela específica para o idoso surgiu em 1994, com a Lei 8842/94 que estabelece a Política Nacional do Idoso em razão de várias reivindicações feitas pela sociedade em meados da década de 70 e principalmente em razão do documento Políticas para a Terceira Idade nos anos 90, produzida pela Associação Nacional de Gerontologia - ANG estabelecendo um rol de recomendações sobre a questão dos idosos. A referida Lei foi promulgada a fim de assegurar os direitos sociais do idoso possibilitando condições para promoção da autonomia, integração e participação na sociedade. No que tange à educação, a lei trata da inclusão da Gerontologia e Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores e, nos currículos mínimos, nos diversos níveis de ensino formal, inserindo conteúdos voltados para o processo de envelhecimento bem como o desenvolvimento de programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de produzir conhecimentos informando sobre o assunto de forma a eliminar preconceitos. Preceitua-se o apoio do governo na criação de universidades abertas para a terceira idade como meio de universalizar às diferentes formas do saber e também o desenvolvimento de programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso compatibilizando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados a essa faixa etária. (OLIVEIRA, 2007, p. 281).

Nesse ensejo, parte-se para uma discussão acerca de que forma políticas públicas nacionais para a população idosa e políticas educacionais nacionais contemplam ou não as pessoas idosas, indicando a relevância da existência de políticas educacionais específicas para esse público como forma de assegurar seus direitos.

Primeiramente, destaca-se que, após uma análise comparativa a respeito dos direitos previstos no Estatuto da Pessoa Idosa dos 118 artigos, verificou-se que apenas quatro tratam da educação e/ou ensino, o que se configura como uma demonstração insuficiente a respeito da concepção e oferta dessa educação, fato que indica a limitação dessa política quanto a assegurar que esse direito seja garantido. Entretanto, pode-se argumentar que não é o foco dessa legislação tratar da educação, pois dispõe de maneira geral os direitos das pessoas idosas. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de um documento legal em nível nacional que se proponha a fazê-lo, uma vez que:

O Estatuto do Idoso, Lei 10741/ 03, prescreve no capítulo V o direito do idoso à educação e o incentivo por parte do governo para a criação de programas que atendam a especificidade dessa faixa etária. No entanto, verifica-se como incipientes essas iniciativas para atender o aumento quantitativo dos idosos na sociedade brasileira. Constata-se a inexistência de um espaço educacional para essa clientela, um lugar adequado que se busque o aprimoramento do conhecimento, a busca de novos conhecimentos, visando a promoção do ser humano. (OLIVEIRA, 2007, p. 282).

Além disso, a educação é tratada juntamente com outras áreas, gerando até uma certa confusão entre o que seria domínio da educação e que proposta educacional é essa que se configura juntamente com cultura, esporte e lazer. Dessa forma, permite-se até questionar se a educação para pessoas idosas seria somente voltada para cultura, esporte e lazer. Para uma melhor compreensão, retoma-se de forma comentada os artigos do Capítulo V do Estatuto da Pessoa Idosa (BRASIL, 2003/2022), que trata da Educação, Cultura, Esporte e Lazer:

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

Comentário: Afirma o direito à educação.

Art. 21. O poder público criará oportunidades de acesso da pessoa idosa à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ela destinados.

Comentário: Se as pessoas idosas não são mencionadas na legislação educacional nacional como o poder público garantirá a oferta de acesso da população idosa à educação? Seria necessária a indicação de quais seriam os programas educacionais a ela destinados.

§ 1º Os cursos especiais para pessoas idosas incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

Comentário: Será que somente as técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos são suficientes para integrar as pessoas idosas à vida moderna? Talvez seria necessário considerar também a convivência social, informações sobre o processo de envelhecimento e qualidade de vida.

§ 2º As pessoas idosas participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais.

Comentário: a iniciativa da preservação da memória e da identidade são relevantes, somente a abordagem indicada para tanto, enquanto transmissão e não interação não favorece a intergeracionalidade.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização da pessoa idosa, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Comentário: Relevante tratar a respeito do processo de envelhecimento com foco a superação de preconceitos de maneira transversal no ensino formal, mas seria interessante contemplar a população idosa nesse processo, pois muitas vezes por serem estigmatizados também precisam desenvolver a autovalorização.

Art. 23. A participação das pessoas idosas em atividades culturais e de lazer será proporcionada mediante descontos de pelo menos 50% (cinquenta por cento) nos ingressos para eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer, bem como o acesso preferencial aos respectivos locais.

Comentário: Artigo voltado as atividades culturais e de lazer que por estar mencionada no mesmo capítulo da educação poderia contemplar um parágrafo articulando com atividades educacionais, pois parece que as atividades culturais e de lazer somente se relacionam com eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer.

Art. 24. Os meios de comunicação manterão espaços ou horários especiais voltados às pessoas idosas, com finalidade informativa, educativa, artística e cultural, e ao público sobre o processo de envelhecimento.

Comentário: A iniciativa é válida, mas seria necessário indicar de que forma essa ação pode ocorrer.

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.

Comentário: Aqui se reconhece um trabalho que já vinha sendo desenvolvido pelas universidades, inserindo detalhes sobre a oferta, pois está pautado na prática.

Parágrafo único. O poder público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados à pessoa idosa, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual.

Comentário: Reafirma o papel das UATIs enquanto precursoras das ações educacionais para pessoas idosas e indica a possibilidade de reconhecimento de tais atividades na LDBEN, assim como foram regulamentadas no Estatuto da Pessoa Idosa. Abordando também as funções básicas das universidades enquanto promotoras do ensino, pesquisa e extensão.

Diante disso, verifica-se que além da mescla entre educação, cultura, esporte e lazer, os artigos focam mais na educação sobre as pessoas idosas do que para e com a população idosa, havendo de maneira indireta no Capítulo VI do Estatuto, que trata da profissionalização e do trabalho, a indicação de ações educacionais voltadas para atender aos interesses do mercado, parecendo incentivar a manutenção da racionalidade técnica em vez de gerar condições de autonomia e emancipação:

Art. 28. O Poder Público criará e estimulará programas de:

I – profissionalização especializada para pessoas idosas, aproveitando seus potenciais e habilidades para atividades regulares e remuneradas;

II – preparação dos trabalhadores para a aposentadoria, com antecedência mínima de 1 (um) ano, por meio de estímulo a novos projetos sociais, conforme seus interesses, e de esclarecimento sobre os direitos sociais e de cidadania;

III – estímulo às empresas privadas para admissão de pessoas idosas ao trabalho. (BRASIL, 2003/2022, Capítulo VI).

Ainda sobre esse artigo, cabe problematizar que se existe uma proposta de profissionalização especializada para as pessoas idosas e preparação para a aposentadoria, tais aspectos deveriam fazer parte da LDBEN, que é a legislação que regulamenta e deveria direcionar a operacionalização da educação profissional e ações de formação continuada para todas as pessoas e idades.

Considerando esses aspectos, existe o fato de que áreas que dispõem de capítulos com direcionamentos específicos, como a saúde e assistência social, desenvolveram e implementaram políticas públicas nacionais mencionando diretamente a pessoa idosa ou focando totalmente nela, tais como a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (PNSPI) e a Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004), que cita os idosos como parte de seu

público. Assim, conforme Oliveira (2007, p. 282) “flagra-se na sociedade brasileira um discurso favorável ao idoso, porém inserido em uma realidade prática incompatível, ora reforçado pelo paternalismo, ora pelo assistencialismo, ora potencializando essa faixa etária, mas sem oferecer um real espaço social”.

Por isso, no âmbito do direito social à educação, não ocorreram iniciativas contundentes no sentido de se estabelecer uma política nacional que discorresse sobre a temática; nem mesmo a lei máxima da educação nacional (a LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE) contemplam a população idosa como público e como foco de ações e políticas educacionais específicas. Em outras palavras, ainda que existam diversas políticas específicas para a população idosa ou que contemplem as pessoas idosas em sua pauta, quando se trata da educação não existe nenhuma política pública nacional que inclua o público idoso de maneira direta, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação nem ao menos citam a pessoa idosa; e quando existe alguma menção em normas e diretrizes, os idosos são abordados apenas como temática e não como público/sujeito de direito à educação.

Esse cenário leva a duas reflexões: a concepção de velhice e envelhecimento ainda está fortemente voltada para o declínio da saúde e a necessidade de assistência, desconsiderando as potencialidades desse público, que continua ativo. O reconhecimento da cidadania da pessoa idosa é incipiente e fragilizado, pois não incluir essa população no texto da lei expressa que essas pessoas também têm seu papel e função limitados nos espaços sociais.

Nesse sentido, cabe retomar o que está previsto no Plano de Madri, apontando para a necessidade de políticas nacionais que incluam a população idosa enquanto participantes ativos na sociedade:

O Plano de Madri estabelece como uma de suas três metas a ativa participação dos idosos na sociedade e no desenvolvimento econômico. Isso significa que qualquer política dirigida à população idosa deve fazer parte de uma política nacional de desenvolvimento sustentável, objetivando o bem-estar de toda a população. Um primeiro passo requer o ajuste das atuais políticas e instituições públicas [...], tendo em vista o aumento relativo da população idosa e a possibilidade de sua inserção como um insumo para o desenvolvimento. (CAMARANO; PASINATO, p. 288).

Logo, na medida em que se defende o estabelecimento de políticas educacionais específicas para as pessoas idosas, também se destaca a importância de o campo da educação assumir o protagonismo das discussões a respeito da educação para a terceira idade, tal qual o fazem outras áreas. Isso implica no reconhecimento do papel de cada dimensão multifatorial

que envolve o envelhecimento e que requer uma abordagem multidisciplinar, mas ao mesmo tempo indica que assim como a educação é um direito específico, precisa ser direcionada por esse campo específico, a fim de cumprir o seu papel no que se refere à formação do ser humano de maneira integral e permanente.

Em termos de estrutura organizacional, tem-se que para promover ações educacionais para e com a população idosa, é necessário contar com o aporte teórico e prático da educação enquanto área do conhecimento; e não somente enquanto eixo a partir do qual as outras áreas irão determinar as ações desenvolvidas, pois a educação enquanto área do conhecimento deve direcionar os aspectos que são foco dos estudos da área de educação, tais como: teorias de aprendizagem, abordagens metodológicas, didática e formação docente. Tal reflexão não visa fragmentar, mas tratar de maneira orgânica a construção de uma proposta educacional para a terceira idade, reconhecendo a necessidade de subsídios de diversas áreas e considerando que:

[...] as pessoas idosas possuem valores consolidados, experiências de vida muitas das vezes desconsideradas ou desconhecidas pelos professores e formas de manifestação verbal e simbólica particulares. Desse modo, garantir o direito à educação de pessoas idosas significa oportunizar educação de boa qualidade, com verbas destinadas aos programas de educação formal e recursos materiais e humanos adequados para estas pessoas, que foram excluídas do processo de escolarização. (CACHIONI; TODARO, 2016, p. 194).

Nesse aspecto, a necessidade de tal posicionamento também fica expressa quando se analisa a constituição dos programas das UATIs, que têm uma tendência de desenvolver atividades de acordo com a área do setor ou departamento ao qual estão vinculados, geralmente ligadas à formação dos profissionais que tiveram a iniciativa de promover os projetos ou programas para a terceira idade.

Tal consideração não desmerece em nada a atuação das UATIs, que representam e evidenciam que as pessoas idosas continuam aprendendo, ensinado, vivendo e participando e que, portanto, devem estar contempladas em políticas educacionais específicas. Por outro lado, os programas enquanto ações extensivas, com suas limitações, não conseguem dar conta de todas as demandas educacionais existentes, como as expressas pelos índices de analfabetismo e inconclusão da Educação Básica, pela falta de atualização e qualificação para as pessoas idosas que desejam continuar atuando no mercado de trabalho, exercendo o voluntariado ou simplesmente aprendendo no sentido da autorrealização. Dessa forma, cabe enfatizar que:

Quanto à modalidade de educação não formal, certamente, as UnATIs continuarão a representar a maior iniciativa educativa em gerontologia educacional no Brasil. Alguns investimentos, no entanto, devem ser intensificados em relação às questões a

seguir. 1) Metodologia e conteúdo dos programas: metodologia menos bancária (Freire, 1987). Os idosos não podem ser meros receptores do saber, mas, sim, protagonistas ativos na produção do conhecimento. Estabelecer Política Nacional do Idoso: reflexão acerca das intenções direcionadas à educação formal modelos teóricos ativos e problematizadores. Os temas velhice e envelhecimento precisam ser mais explorados e discutidos. 2) Pesquisa: aumentar o investimento científico e as publicações em periódicos científicos reconhecidos e de impacto. A pesquisa deve alimentar a prática educativa, bem como favorecer a construção de material didático. 3) Formação docente: precisa ser qualificada na área gerontológica e ter conhecimento científico quanto à heterogeneidade do público atendido. 4) Aluno idoso: deve ser agente multiplicador do saber. (CACHIONI; TODARO, 2016, p. 194-195).

O protagonismo do campo educacional frente à defesa do direito à educação visa justamente conseguir, por meio de políticas educacionais específicas para a população idosa, fortalecer o trabalho extensivo das UATIs, procurando promover sua expansão, também contemplando outras esferas e níveis educacionais, como educação formal e básica. Salienta-se, portanto, que:

A educação não depende apenas do indivíduo a ser educado, depende especialmente de quem irá prestar o serviço educacional. Sendo assim, trata-se de um direito que exige uma conduta positiva do Estado no sentido de colocar à disposição dos indivíduos esse serviço. [...]A educação é um direito de todos, inclusive dos idosos, e um dever do Estado. Não é pelo fato de as pessoas encontrarem-se em idade avançada que devam ser subtraídas do processo de aprendizagem para a cidadania e para uma nova atividade. (RAMOS, 2014, p. 133).

Todo esse panorama, que indica a inexistência de políticas educacionais específicas para as pessoas idosas, tem como resultado a marginalização das ações educativas para a terceira idade, tal qual se percebe em outras iniciativas que partiram de um contexto de educação popular e não formal.

Por isso, considera-se que as UATIs, como precursoras de ações educacionais para a população idosa, também têm grande potencial de se tornarem precursoras de políticas educacionais específicas para esse público, pois, conforme Manjinski (2022, p. 325) “A universidade é a principal forma de mudar o mundo e mudar o futuro. As humanidades e a sociologia devem ser a base do ensino superior. A pesquisa é o caminho para encontrar o conhecimento e a extensão é o caminho para exteriorizar o conhecimento acadêmico.”

Assim, a fim de respaldar a defesa de uma regulamentação que inclua as pessoas idosas no texto da LDBEN, resultando em políticas educacionais específicas para esse público, além das UATIs é válido considerar a EJA nas discussões acerca da educação para a população idosa, pois:

Está claro que a modalidade de educação formal denominada EJA pode cumprir um importante papel para a formação de idosos que desejam e necessitam se alfabetizar ou

concluir o ensino fundamental e/ou médio. Ela, no entanto, nem sempre atende às expectativas dos idosos, em função, principalmente, da falta de investimentos metodológicos específicos. Percebe-se que a escolarização na EJA deve partir da troca de saberes, das experiências e do conhecimento construído ao longo dos anos pelos idosos. (CACHIONI; TODARO, 2016, p. 180).

Além disso, resgatando-se o histórico do reconhecimento e estabelecimento dessa modalidade da Educação Básica, vale pontuar que só após estar presente na LDBEN é que a EJA foi efetivamente incluída nas políticas educacionais. Antes disso, passou por um longo processo histórico, em que foi desenvolvida por meio de campanhas e programas até ser contemplada na LDBEN.

Assim, em comparação à EJA, quando se analisa como vem sendo desenvolvido o processo de construção da educação para pessoas idosas, parece existir alguns pontos em comum na maneira como esta é abordada, tratada à margem da legislação educacional nacional, mesmo tendo subsídios sociais e políticos que indicam a necessidade de ser regulamentada na LDBEN para ser efetivamente implementada em todas as regiões do país. Isso fica evidente, principalmente, se considerarmos dados como “a existência, em 2002, de 85 instituições de nível superior envolvidas com o desenvolvimento de atividades voltadas para a terceira idade no Brasil. Destas, 52 são públicas e 33 de iniciativa privada. A maior parte está localizada na região Sudeste [Brasil (2002)]” (CAMARANO; PASINATO, 2004, p. 184).

Logo, se as UATIs são precursoras de uma proposta referencial de educação para a população idosa, a EJA figura como um precedente para o reconhecimento da pessoa idosa no texto da LDBEN e o estabelecimento de políticas educacionais voltadas para esse público. Em termos práticos e propositivos, alguns autores já esboçaram algumas indicações do que poderia compor o ponto de partida para a elaboração de diretrizes ou plano nacional de educação para pessoas idosas. Com base em Clavijo (1999), Cachioni *et al.* (2015, p. 84) destacam que, para qualquer atividade desenvolvida em um programa universitário para idosos, são fundamentais três aspectos:

- 1) O aspecto humano (professor e aluno): a aprendizagem deve concentrar-se no educando, conduzida por ele; o professor tem o papel de facilitador. A atenção dos educadores deve fazer-se de modo a proporcionar uma relação educativa, democrática, pluralista e participativa, que sugere a dicotomia professor-aluno, eliminando a tendência tradicional de que o professor seja o eixo central do processo educativo e o aluno relegado à situação de mero receptor.
- 2) O paradigma didático: a aula deve ser um lugar de encontro, de interação social e intercâmbio de experiências, para a construção de um conhecimento que possa ser socialmente compartilhado.
- 3) A conceitualização da aprendizagem, que deve ser significativa: os novos conhecimentos precisam ter um valor prático e relevante para a vida do aluno idoso. Uma das razões pelas quais os adultos continuam aprendendo com eficácia é

que concentram sua aprendizagem nas áreas de experiência de seu interesse. Portanto, impulsiona-se uma motivação fundamental – a vontade de aprender – como principal auxiliar da aprendizagem. Além disso vale destacar que pessoas que se mantêm em atividade nas tarefas intelectuais conservam essa capacidade ao longo de sua vida.

Ainda nesse sentido, considerando a concepção de educação permanente como fundamento para se pensar a educação para a terceira idade, Oliveira (2007, p. 282) afirma:

A educação permanente se apresenta como a necessidade de ampliar a participação dos indivíduos na vida social e cultural, visando a melhoria nas relações interpessoais, qualidade de vida, compreendendo o mundo e tendo esperança de futuro. Pela educação permanente assume-se uma nova concepção de vida humana, cujo princípio central é só aprender a ser, mas principalmente viver para aprender, interagindo com quem está ao seu redor. O fenômeno educativo deve ser entendido como uma prática social situada historicamente em uma realidade total; dependendo do projeto de homem e de sociedade que se deseja construir, a educação pode ser trabalhada dentro de uma perspectiva ingênua ou crítica, dentro de uma perspectiva que vise alienar ou libertar os seres nela envolvidos, surgindo como instrumento eficaz na criação do tipo de homem e de sociedade idealizada (OLIVEIRA, 1999). Pela educação permanente, o idoso volta a estudar, reflete sobre a sua vida, desenvolve e amplia suas habilidades, elabora novos objetivos e traça estratégias para alcançá-los. Pensar na possibilidade de educação para idosos é pensar em instrumentos de melhoria na qualidade de vida desse segmento etário.

Portanto, considerando o Brasil como país social democrático de direito, ainda que as políticas sejam decorrentes e pressionadas por demandas sociais, muitas vezes também são determinadas por interesses políticos. Por isso, não há como tratar da defesa e garantia da educação para pessoa idosa sem questionar e problematizar a legislação educacional vigente de onde partem os recursos, as diretrizes e demais condições para a oferta da educação nacional.

Contudo, cabe reforço de que os aspectos demográficos, a longevidade, a mudança no perfil populacional e as ações empreendidas pelas universidades por meio de projetos e programas são suficientes para colocar nas pautas políticas, e mais especificamente no campo da política educacional, o reconhecimento e a afirmação da pessoa idosa no texto da LDBEN.

4.3 LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A REGULAMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS ESPECÍFICAS PARA A POPULAÇÃO IDOSA A PARTIR DA LDBEN

Para iniciar a discussão sobre os limites e defender as possibilidades de regulamentar políticas educacionais específicas para as pessoas idosas a partir da LDBEN, vale a provocação de Hanna Arendt ao discorrer sobre a crise na educação:

Ora, a crise força-nos a regressar às próprias questões e exige de nós respostas, novas ou antigas, mas, em qualquer caso, respostas sob a forma de juízos diretos. Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer,

com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona. (ARENDRT, 1972, p. 222).

Partindo dessa reflexão, pode-se identificar como uma crise o fato de não existir o reconhecimento das pessoas idosas na legislação educacional nacional, gerando uma tendência de que qualquer ação educacional para essa população continue sendo tratada apenas em projetos ou programas, que podem ou não ser institucionalizados, ou ainda como ações das diversas áreas que envolvem a gerontologia, mas que não figuram a garantia do direito à educação conforme consta na Constituição Federal, na Política Nacional do Idoso, no Estatuto da Pessoa Idosa e nos acordos internacionais.

Sendo assim, o movimento desenvolvido até aqui pelas universidades e demais instituições que se empenharam a discutir, abordar e agir em favor da terceira idade é mais do que suficiente para impulsionar e justificar a importância do reconhecimento dessa população na legislação educacional nacional. Nesse sentido, as ações realizadas pelas UATIs comprovam que esse público tem interesse e quer acessar esse direito, mas está limitado porque as ações existentes estão restritas às condições de oferta, o que impede o acesso de muitas pessoas idosas às ações educacionais existentes, fato comprovado pelas características de ingresso nas UATIs, que precisam realizar processos seletivos ou até mesmo cobrar valores, porque não conseguem atender à demanda existente.

Por isso, defender a inclusão da pessoa idosa no texto da LDBEN é um fator crucial para dar continuidade à superação das teorias que tratavam esse público de maneira excludente, conforme aponta Pacheco (2015, p 232):

As dificuldades das instituições ocidentais em reconhecer formalmente o segmento idoso da população apenas refletem o pensamento excludente dessa mesma sociedade em relação às pessoas mais velhas, como o explicitado em duas teorias, entre outras, produzidas a partir dos anos 60: a *Teoria do Desengajamento* (Cumming & Henry, 1961) e a *Teoria da Modernização* (Cowgill & Homes, 1972). A primeira – a Teoria do Desengajamento – formulada em 1961, reflete parte do pensamento capitalista ocidental e do projeto de modernidade da humanidade, entendendo-se por modernidade o processo de industrialização. Sua forte conotação funcionalista-estrutural na análise da condição do idoso postula que o afastamento do velho possibilita à sociedade abrir espaço para os mais jovens, os mais produtivos e os mais eficientes e concede ao idoso maior tempo para a preparação de seu desengajamento total: a morte. [...] A segunda teoria – a Teoria da Modernização -, concebida, em 1972, pelos trabalhos de Cowgill e Holmes (1972), aponta para o modo como, nas sociedades industrializadas do mundo capitalista ocidental, são reservados aos velhos os papéis de menos valia e de mais baixo *status* social.

Assim, mesmo com as críticas que essas teorias receberam, ainda existem resquícios de sua influência em diversos aspectos da sociedade, incluindo as políticas públicas, que

parecem se pautar em muitos elementos dessas teorias, deixando de contemplar as pessoas idosas em determinadas áreas, incluindo a educação, uma vez que existem iniciativas específicas para as pessoas idosas no campo da saúde e assistência social, fato que indica uma tendência para a perspectiva do desengajamento e da modernização, considerando a educação como um espaço que deve ser ocupado pela população economicamente ativa em detrimento da população idosa, configurando-se um dos limites para o estabelecimento de políticas educacionais específicas para as pessoas idosas.

Esse limite desconsidera que, independentemente da faixa etária, todas as pessoas, desde o momento de seu nascimento até o final de suas vidas, são cidadãs e, portanto, sujeitos de direitos em qualquer fase da vida. Assim, na medida em que se subjugam a capacidade ou até mesmo o interesse das pessoas idosas em aprender ao longo da vida, restringe-se inclusive a sua condição de cidadão, limitando sua atuação na sociedade não apenas em termos de direitos, mas também de deveres. Tal fato implica na exclusão dos idosos em diferentes esferas da sociedade, incluindo a própria política. Exemplo disso é o fato de o voto não ser obrigatório a partir dos 70 anos, como se a posição e o papel das pessoas a partir dessa idade fossem dispensáveis.

Assim, defender o direito à educação para a população idosa não consiste apenas em garantir que, como sujeitos de direitos, as pessoas idosas possam continuar aprendendo, de acordo com seus interesses e necessidades, mas também que continuem exercendo seu papel enquanto cidadãos e contribuindo para a sociedade.

Nesse sentido, mesmo com todos os avanços ocorridos nas discussões a respeito do envelhecimento, muitas vezes ainda ocorre a aplicação de paradigmas a respeito da velhice “para designar algo ou alguém fora de moda, sem utilidade ou ainda, improdutivo.” (OLIVEIRA, 2007, p. 280). Esses paradigmas, portanto, representam uma limitação para a defesa da educação para a população idosa, em diversos aspectos, principalmente, se forem tratados sob a perspectiva de um problema social a ser resolvido, conforme aponta Debert (1998, p. 21):

A transformação da velhice em problema social não é o resultado mecânico do crescimento do número de pessoas idosas, como tende a sugerir a noção de “envelhecimento demográfico” usada pelos demógrafos e, freqüentemente, utilizada pelos cientistas sociais para justificar seu interesse pessoal e o interesse social em pesquisas sobre o tema.

A autora, ainda, citando Remi Lénior (1989), argumenta:

[...] um problema social é uma construção social e não o puro resultado do mau funcionamento da sociedade. A constituição de um problema social supõe um trabalho em que, segundo esse autor, estão envolvidas quatro dimensões: reconhecimento, legitimação, pressão e expressão. (DEBERT, 1998, p. 22).

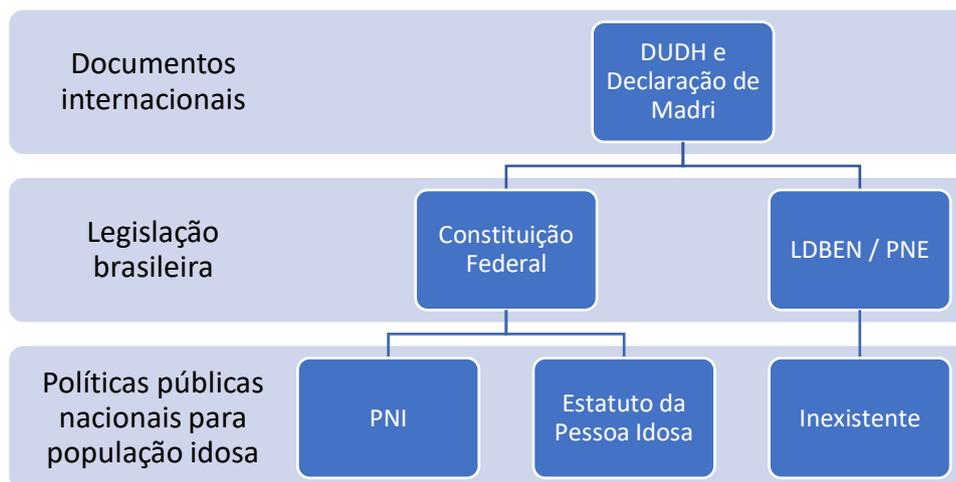
Assim, se for para considerar essas quatro dimensões, que seja no sentido de defender uma solução social a partir do reconhecimento da população idosa, por meio da inclusão dessas pessoas no texto da LDBEN, de forma que possam ter seu direito à educação legitimado, pressionando sua contemplação nos diversos níveis e modalidades de ensino, de acordo com suas características e necessidades, desdobrando-se em políticas educacionais específicas para a terceira idade, expressando a representatividade social do público idoso.

Com base no que está previsto na Constituição Federal e no Estatuto da Pessoa Idosa, a proposta de inclusão da pessoa idosa no texto dos capítulos da LDBEN deve estar nos artigos que tratam da EJA, já que:

No Brasil, a educação permanente, no contexto do envelhecimento, encontra-se nos espaços de aprendizagem destinados a educação formal e não formal. A educação de jovens e adultos (EJA), modalidade de ensino do âmbito da educação formal, voltada às pessoas analfabetas ou com pouca escolarização, atende ao idoso, mas não pode ser considerada como um programa educacional destinado exclusivamente a este segmento. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA – Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) no 11/2000 –, o idoso é citado, porém como um possível perfil de aluno integrante dessa modalidade. Apesar da inclusão do idoso na EJA, percebe-se que caracterizá-lo como adulto, não contempla suas necessidades educacionais. (CACHIONI; TODARO, 2016, p. 176).

Além disso, considerando o artigo 28º do Estatuto da Pessoa Idosa, também devem ser alterados os artigos que abordam a educação profissional. No artigo 25º do mesmo estatuto, as pessoas idosas também devem ser mencionadas no âmbito do ensino superior, fortalecendo as UATIs como precursoras da educação na terceira idade, de modo que suas ações sejam pauta das metas dos próximos Planos Nacionais de Educação (PNE) – isso porque existe uma lacuna tanto na LDBEN quanto no PNE em relação à essa população.

Figura 7 – Panorama dos marcos reguladores dos direitos das pessoas idosas nos contextos brasileiro e internacional



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Esse movimento para superar o limite representado pela ausência da educação para pessoas idosas na legislação educacional nacional é respaldado pelo que já foi construído pelas UATIs, considerando a concepção de educação permanente e a perspectiva da gerontologia educacional. A partir daí, propõe-se como possibilidades o estabelecimento de uma política educacional nacional para a pessoa idosa, com suas bases construídas coletivamente por diretrizes nacionais para as UATIs, podendo se constituir como ponto de partida para a inclusão de diretrizes educacionais para pessoas idosas nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Para tanto, em outras palavras, é necessário inserir a população idosa no texto da LDBEN, de forma que, a partir de então, sejam realizados os devidos desdobramentos em políticas educacionais que, considerando a gerontologia educacional e a educação permanente, levem em conta as especificidades das pessoas idosas. Nesse sentido, pontua-se que:

É um lamentável equívoco considerar a educação de idosos na mesma perspectiva utilizada em outras etapas da vida. Os programas educacionais para idosos devem ter como ponto de partida conhecimentos específicos sobre as características desse sujeito, que possui peculiaridades garantidas pelo seu próprio desenvolvimento e experiências acumuladas, algo que lhes confira autonomia para decidir o que, como e quando desejam aprender (CACHIONI; TODARO, 2016, p. 182).

Com isso em mente, propõe-se o estabelecimento de projeto de lei que contemple alterações no texto da legislação em diferentes artigos e a inclusão de incisos e parágrafos específicos abordando a população idosa, tal qual existe para outros grupos, conforme mostra o quadro a seguir. A redação do texto deve viabilizar que a pessoa idosa esteja efetivamente

contemplada, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, ou seja, em diferentes níveis e modalidades e nas esferas formal e não formal.

Quadro 24 – Comparativo e proposta de alteração ou inclusão de elementos à LDBEN

(continua)

Redação atual da LDBEN	Propostas de alteração ou inclusão – vide grifos
<p>Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.</p> <p>§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.</p> <p>§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.</p> <p>§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)</p>	<p>Art 37. A educação de jovens, adultos e peessoas idosas será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.</p> <p>§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens, adultos e peessoas idosas que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.</p> <p>§ 2º</p> <p>§ 3º A educação de jovens, adultos e peessoas idosas deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.</p> <p><u>§4º O atendimento educacional às pessoas idosas deve considerar as especificidades desse público, promovendo atividades condizentes com essa etapa do ciclo vital.</u></p>
<p>Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)</p> <p>§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)</p> <p>§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)</p> <p>I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)</p> <p>II – de educação profissional técnica de nível médio; incluindo qualificação profissional para pessoas idosas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)</p> <p>III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)</p>	<p>Art. 39.</p> <p>§ 1º</p> <p>§ 2º</p> <p>I –</p> <p>II –</p> <p>III –</p> <p><u>IV – de profissionalização especializada para os idosos, aproveitando seus potenciais e habilidades para atividades regulares e remuneradas;</u></p> <p>§ 3º</p>

Quadro 24 – Comparativo e proposta de alteração ou inclusão de elementos à LDBEN

(continuação)

Redação atual da LDBEN	Propostas de alteração ou inclusão – vide grifos
<p>§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)</p>	
<p>Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)</p>	<p>Art. 42.</p> <p><u>Parágrafo único – preparação dos trabalhadores para a aposentadoria, com antecedência mínima de 1 (um) ano, por meio de estímulo a novos projetos sociais, conforme seus interesses, e de esclarecimento sobre os direitos sociais e de cidadania;</u></p>
<p>Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (Regulamento)</p> <p>I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007).</p> <p>II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;</p> <p>III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;</p> <p>IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.</p> <p>§ 1º O resultado do processo seletivo referido no inciso II do caput deste artigo será tornado público pela instituição de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação e o cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do edital, assegurado o direito do candidato, classificado ou não, a ter acesso a suas notas ou indicadores de desempenho em provas, exames e demais atividades da seleção e a sua posição na ordem de classificação de todos os candidatos. (Redação dada pela Lei nº 13.826, de 2019)</p> <p>§ 2º No caso de empate no processo seletivo, as instituições públicas de ensino superior darão prioridade de matrícula ao candidato que comprove ter</p>	<p>Art. 44.</p> <p>I -</p> <p>II -</p> <p>III -</p> <p>IV -</p> <p>§ 1º</p> <p>§ 2º</p> <p>§ 3º</p> <p><u>§ 4º As instituições de ensino superior devem contemplar entre as ações de extensão previstas no inciso IV do caput deste artigo a implementação de programas voltados à pessoa idosa, de forma institucional e regular, atendendo ao disposto no artigo 25º do Estatuto da Pessoa Idosa.</u></p>

Quadro 24 – Comparativo e proposta de alteração ou inclusão de elementos à LDBEN

(continuação)

Redação atual da LDBEN	Propostas de alteração ou inclusão – vide grifos
<p>renda familiar inferior a dez salários mínimos, ou ao de menor renda familiar, quando mais de um candidato preencher o critério inicial. (Incluído pela Lei nº 13.184, de 2015)</p> <p>§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.</p>	
<p>Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.</p> <p>§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.</p> <p>§ 2º (Revogado). (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006)</p> <p>I - (revogado); (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>a) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)</p> <p>b) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)</p> <p>c) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)</p> <p>II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;</p> <p>III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;</p> <p>IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.</p> <p>§ 4º (Revogado). (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas</p>	<p>Art. 87.</p> <p>§ 1º</p> <p>§ 2º</p> <p>§ 3º</p> <p>I -</p> <p>a) (.....)</p> <p>b) (.....)</p> <p>c)</p> <p>II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens, adultos e <u>peessoas idosas</u> insuficientemente escolarizados;</p> <p>III -</p> <p>IV -</p> <p><u>V – incluir nos programas de capacitação de professores as temáticas relacionadas à velhice e ao envelhecimento, bem como os conhecimentos relacionados à Gerontologia Educacional.</u></p> <p>§ 4º</p> <p>§ 5º</p> <p>§ 6º</p>

Quadro 24 – Comparativo e proposta de alteração ou inclusão de elementos à LDBEN

(conclusão)

<p>urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.</p> <p>§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.</p>	
---	--

Fonte: Brasil (1996) e elaboração da autora (2023)

Para fundamentar as inclusões e alterações propostas no Quadro 24, deve-se considerar, ainda, algumas propostas precedentes que foram acatadas, como por exemplo a Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018, que Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, incluindo no art. 3º o inciso XIII, sobre garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, pois não traz especificações sobre como se dará essa aprendizagem, vinculando-a à educação especial e à EJA, as quais são direcionadas a crianças, jovens e adultos, sem considerar diretamente as pessoas idosas (BRASIL, 2018a).

Outra ressalva está na Lei n.º 14.164, de 10 de junho de 2021, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica. Para tanto, inclui no art. 26º o parágrafo 9, a saber:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (BRASIL, 2021a, art. 26º).

Além disso, institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica (*ibid.*, 2021a). Tal visibilidade não é dada à pessoa idosa no contexto da legislação educacional, considerando que a população idosa também é um grupo vulnerável socialmente e que sofre diversas formas de violência.

Acrescenta-se como uma outra prerrogativa a Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Essa alteração é materializada por meio da seguinte redação:

Art. 1º O art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º
.....

XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.” (NR)

Art. 2º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescida do seguinte Capítulo V-A:

“CAPÍTULO V-A - DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021b, arts. 1 e 2).

Logo, se foi instituído um capítulo para tratar das especificidades da educação bilíngue para surdos, é totalmente justificável e factível a inclusão dos parágrafos e incisos aqui propostos ou até mesmo de um capítulo que trate da educação para pessoas idosas, contemplando suas especificidades, assim como se fez a outros públicos referenciados na LDBEN, como as crianças, jovens, adultos e até mesmo os profissionais da educação.

Por fim, uma das leis mais recentes que confirma o quanto a ausência da pessoa idosa no texto da LDBEN pode impactar o desdobramento de políticas educacionais específicas ou que contemplem esse público é a Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Nessa lei, a pessoa idosa não é mencionada, e as ações previstas em alguns trechos restringem o processo de educação digital para a população em idade ativa, conforme pode-se verificar nos excertos a seguir:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as **populações mais vulneráveis**.

[...]§ 2º A PNED apresenta os seguintes eixos estruturantes e objetivos:

I - Inclusão Digital;

II - Educação Digital Escolar;

III - Capacitação e Especialização Digital;

IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

[...] Art. 2º O eixo da inclusão digital deverá ser desenvolvido, dentro dos limites orçamentários e no âmbito de competência de cada órgão governamental envolvido, de acordo com as seguintes estratégias prioritárias:

[...] III - treinamento de competências digitais, midiáticas e informacionais, incluídos os **grupos de cidadãos mais vulneráveis**;

[...] Art. 3º O eixo Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, **em todos os níveis e modalidades**, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais, englobando:

[...] IV - **direitos digitais, que envolve a conscientização a respeito dos direitos sobre o uso e o tratamento de dados pessoais, nos termos da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais), a promoção da conectividade segura e a proteção dos dados da população mais vulnerável, em especial crianças e adolescentes**;

V - tecnologia assistiva, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade e a aprendizagem, com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Educação Digital Escolar:

[...] V - **adoção de critérios de acessibilidade, com atenção especial à inclusão dos estudantes com deficiência**;

VI - promoção de cursos de extensão, de graduação e de pós-graduação em competências digitais aplicadas à indústria, em colaboração com setores produtivos ligados à inovação industrial;

[...] **Art. 4º O eixo Capacitação e Especialização Digital objetiva capacitar a população brasileira em idade ativa, fornecendo-lhe oportunidades para o desenvolvimento de competências digitais para a plena inserção no mundo do trabalho.**

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Capacitação e Especialização Digital:

[...] II - promoção do acesso da **população em idade ativa** a oportunidades de desenvolvimento de competências demandadas em áreas específicas das TICs, nomeadamente em linguagens de programação, por meio de formações certificadas em nível intermediário ou especializado;

[...] V - implantação de rede de programas de ensino e de cursos de atualização e de formação continuada de curta duração em competências digitais, a serem oferecidos **ao longo da vida profissional**;

[...] Art. 7º Os arts 4º e 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passam a vigorar com as seguintes alterações:

[...] XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, **adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos**, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. [...] (BRASIL, 2023, arts. 1-7º, grifo nosso).

O Plano Nacional de Educação Digital especifica crianças, adolescentes e pessoas com deficiência enquanto públicos preferenciais que compõem os grupos vulneráveis, mas não contempla as pessoas idosas, mesmo diante do que está previsto no Estatuto da Pessoa Idosa, que estabelece:

Art. 21 O poder público criará oportunidades de acesso da pessoa idosa à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ela destinados.

§ 1º Os cursos especiais para pessoas idosas incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna. (BRASIL, 2003/2022, art. 21º).

Além disso, o eixo da educação digital escolar, que contempla todos os níveis e modalidades, quando trata da acessibilidade foca nas pessoas com deficiência, mas não aborda as especificidades do público idoso que pode frequentar a EJA, por exemplo. E, no ensino superior, vincula os cursos de extensão voltados à educação digital para o desenvolvimento de competências voltadas à indústria, restringindo o que poderia fortalecer as ações extensivas das UATIs para ações voltadas ao mundo do trabalho. Esse fator evidencia a necessidade do reconhecimento das UATIs enquanto programas institucionais na legislação educacional nacional.

Ao mencionar essas leis de forma comparativa, não se pretende desmerecer a legitimidade do que está disposto, mas indicar que, pelo princípio da igualdade de direitos, as pessoas idosas parecem não fazer parte da sociedade para qual a LDBEN foi estabelecida, sendo tratada com invisibilidade e de forma marginal, ou seja, como se as outras políticas voltadas para as pessoas idosas fossem suficientes para garantir o direito à educação, desconsiderando que, assim como outros direitos sociais, enquanto deveres do Estado, devem estar explícitos na legislação específica sobre a estrutura e o funcionamento área em questão na administração pública.

Reitera-se que as alterações e inclusões aqui propostas para o texto da LDBEN provêm do fato de que os idosos não são mencionados na legislação educacional nacional, e, pela representatividade que a lei exerce, isso pode impedir que essa população de fato seja alvo de políticas educacionais, conseqüentemente gerando descaso por parte das instituições educacionais quanto a desenvolver ações para esse público. Além disso, visa atender ao que está previsto em acordos internacionais, contemplando de maneira infraconstitucional os direitos das pessoas idosas. Ainda nesse sentido, destaca-se o que está previsto no artigo 214º da Carta Magna (BRASIL, 1988):

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Portanto, atendendo ao disposto no artigo 214º da Constituição Federal, quando este aborda a erradicação do analfabetismo, verifica-se que, da mesma forma que a população idosa deve estar contemplada no atendimento da EJA, ela também deve ser incluída como público do PNE. Isso se justifica porque, embora esteja contemplada nas estratégias do Plano, não constam como foco de nenhuma das metas, mesmo sendo um público representativo no que diz respeito à taxa de analfabetismo.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. [...]9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas. (BRASIL, 2014, Anexo: Meta 9).

Por conseguinte, a partir do princípio nomotético e da perspectiva de Freire (1987, p. 33) ao afirmar que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”, espera-se que, a partir da superação desses limites identificados na LDBEN e no PNE, seja possível regulamentar políticas educacionais específicas para a terceira idade, conforme desdobramentos apresentados a seguir.

4.3.1 Desdobramentos: políticas educacionais específicas para a população idosa

No que tange às possibilidades de estabelecimento de políticas educacionais específicas para as pessoas idosas, espera-se que ao ser superada a limitação referente à não menção desse público de forma direta na LDBEN, poderão ser constituídos marcos regulatórios que tratem de maneira detalhada as medidas necessárias para contemplar as especificidades dessa população, seja na educação formal ou não formal.

Assim, quando se fortalece a prerrogativa da educação, permanente como direito humano e constitucional a aprendizagem ao longo de toda a vida, reconhecendo-se, nos termos da legislação educacional, que as pessoas idosas também integram o público dos diversos níveis e modalidades da educação brasileira, e isso resulta na possibilidade de promover como desdobramentos políticas educacionais específicas para a população idosa.

A justificativa para tais desdobramentos também está relacionada ao aumento demográfico da população idosa e à mudança do perfil desses sujeitos, inclusive a respeito da longevidade, o que implica na ampliação da abertura dos espaços a serem ocupados por direito pelas pessoas acima de 60 anos.

A regulamentação da educação para pessoas idosas na LDBEN também tem o potencial de trazer impactos no sistema educacional, tal qual a própria revolução da longevidade, haja vista o interesse que os idosos têm demonstrado em retornar para os bancos da universidade, seja para realizar o sonho de ter um diploma de nível superior ou para fazer uma nova graduação, conforme indicam Manjinski e Oliveira (2021, p. 11):

Esta informação se mostra relevante a partir da ideia de que a busca pelo Ensino Superior, mesmo que tardiamente, ainda faz parte de um ideário de vida na sociedade capitalista. O Ensino Superior, nesta fase, não tem o objetivo de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, sendo assim uma outra estrutura complexa, com objetivos muito mais altruísticos.

Uma das implicações desse cenário pode ser a inclusão das pessoas idosas na política de cotas – Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, promovendo um dos três pilares das universidades, que é o ensino.

Tais desdobramentos repercutirão na sociedade, que, de uma maneira ou de outra, será forçada a repensar suas perspectivas a respeito da velhice e do envelhecimento, por meio da superação de paradigmas. Desse modo, uma vez reconhecido o público idoso na legislação educacional nacional e em políticas educacionais, existe a implicação de se repensar sobre o conceito de educação em um sentido amplo na perspectiva da educação permanente enquanto aprendizagem ao longo da vida. Isso pode gerar um movimento significativo de reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre a própria estrutura educacional, desvelando os limites das esferas da educação formal, não formal e informal, que muitas vezes são utilizados como muros e não como fronteiras de organização que podem se interrelacionar ou ser transpostos.

Nesse sentido, assim como ocorre na educação infantil, ensino fundamental, médio e superior e nas diferentes modalidades, como EJA e Educação Profissional, a partir da regulamentação da educação para pessoas idosas na LDBEN, pode-se discutir e estabelecer diretrizes de acordo com o perfil e necessidades desse público, contemplando as especificidades de cada faixa etária que compõe essa fase da vida.

Conforme mencionado ao longo deste estudo, considera-se as UATIs como precursoras da educação para pessoas idosas, na medida em que suas ações comprovam que existe espaço e que há a necessidade de se estabelecerem políticas educacionais específicas para a população idosa, pois as atividades promovidas nas universidades, seja no âmbito do ensino, pesquisa ou extensão, demonstram que havendo oferta de ações educacionais voltadas para a população idosa, ocorre a adesão desses sujeitos, superando qualquer paradigma de que os idosos não têm interesse em aprender.

Assim, uma das possibilidades seria uma política educacional nacional para a pessoa idosa que pudesse ter como ponto de partida a construção coletiva de diretrizes nacionais para as UATIs, que constem de eixos temáticos, estratégias de aprendizagem contextuais e todo o aporte teórico e prático representado pelo conceito de educação permanente e pela perspectiva da gerontologia educacional. Inicialmente, essas diretrizes poderiam servir como referencial para o desenvolvimento de ações educacionais e atendimento à população idosa em outros níveis e modalidades de ensino.

Embora essas possibilidades partam das UATIs, não se restringem a elas, pois, conforme explicam Cachioni e Todaro (2016, p. 183), com base em Palma (2000), são necessários ainda alguns avanços quando se trata da definição de métodos e práticas para o estabelecimento do processo ensino-aprendizagem:

[...] as atividades das UnATIs precisam ser organizadas de maneira que possam ser dimensionadas em âmbitos ou temas relacionados com as preocupações dos idosos, mais que em torno de conteúdos prescritivos. Numa concepção de educação como construção pessoal e social, e como processo de comunicação, os envolvidos trocam significados acerca daquilo que os preocupa, e o fazem conjuntamente, não em torno de objetivos previamente formulados, mas, sim, em torno dos problemas que desejam resolver, das necessidades a que esperam atender ou das expectativas e motivações que pretendem satisfazer, sendo o idoso um agente do seu próprio desenvolvimento.

Nesse sentido, os autores complementam:

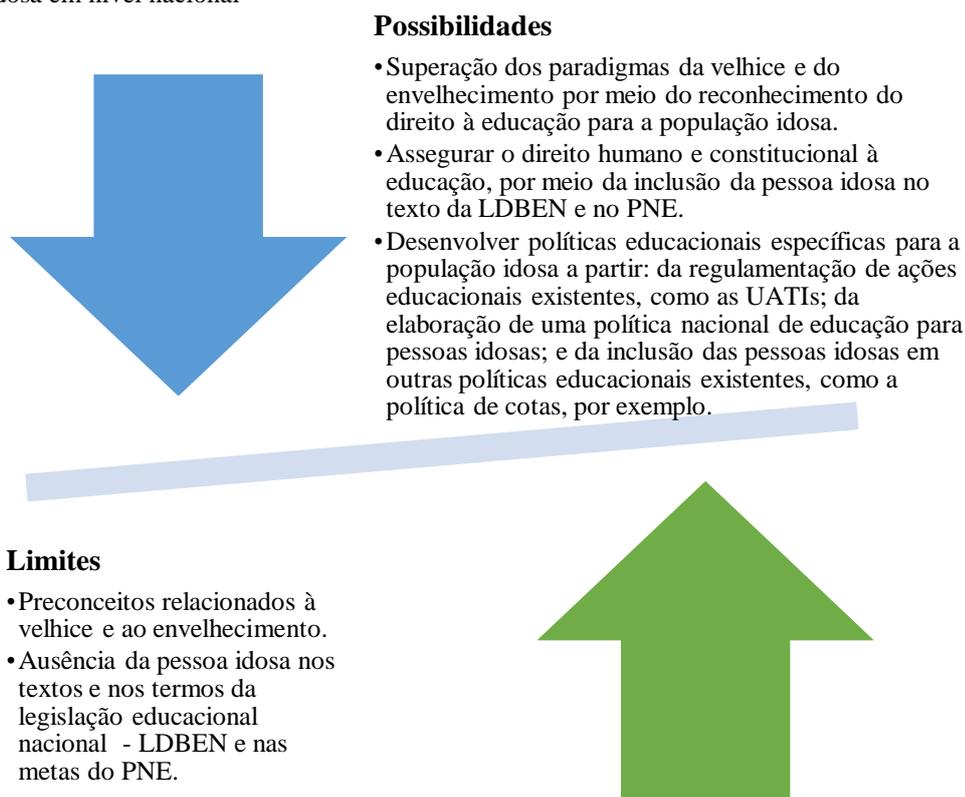
Os idosos não são aprendizes passivos; são pessoas que podem contribuir ativamente para o seu próprio aprendizado e, por extensão, para o de toda a sociedade. Durante o processo educacional, deve-se encorajar uma apropriação ativa e crítica, em vez do acúmulo estático de conhecimento por parte das pessoas idosas. Embora as UnATIs apresentem uma configuração privilegiada para diversas ações gerontológicas, há muito o que avançar nas discussões sobre os melhores métodos e práticas para o estabelecimento do processo ensino-aprendizagem. Pode-se afirmar, contudo, que a discussão a respeito de currículos, metodologias, material didático e programas educacionais destinados ao idoso vem ocorrendo de maneira incipiente e isolada, sendo por vezes conduzida por professores, coordenadores de programas e pesquisadores com formação em pedagogia e/ou gerontologia, que buscam ferramentas para enfrentar os desafios apresentados neste novo cenário educacional. (CACHIONI; TODARO, 2016, p. 183).

Logo, o movimento iniciado pelas universidades em nível de extensão por meio de projetos e programas representados pelas UATIs também incita essa expansão a outras esferas da própria universidade, como ensino e pesquisa, e à própria legislação educacional brasileira, que precisa atender legalmente essa população em políticas educacionais específicas, contemplando-a em termos de diretrizes, financiamentos e respaldo legal para que a educação, independentemente do formato, seja acessível a todos e para todas as idades.

Cabe deixar claro que com a proposta de regulamentar a educação para pessoas idosas a partir das UATIs não se pretende restringir as ações educacionais das Universidades Abertas à Terceira Idade; pelo contrário, continuará existindo a autonomia universitária própria do ensino superior, mas com o respaldo e contrapartida do poder público em termos de financiamento, recursos humanos e reconhecimento.

Diante de tal cenário, os resultados encontrados a respeito dos limites e possibilidades para o estabelecimento de políticas educacionais específicas para a população idosa em nível nacional envolvendo os múltiplos aspectos relacionados à velhice e ao envelhecimento, bem como as questões legais pertinentes, podem ser definidos da seguinte maneira:

Figura 8 – Limites e possibilidades para o estabelecimento de políticas educacionais específicas para a população idosa em nível nacional



Dito isso, como este estudo objetivou tratar dos limites e possibilidades para o estabelecimento de políticas educacionais específicas para a população idosa, não serão detalhados os desdobramentos a partir do que foi identificado, mas, além do que já foi indicado de maneira macro, considera-se como prerrogativa nos diferentes contextos que tratem das políticas educacionais voltadas para a terceira idade, o que Cachioni, (2018, p. 39), com base em Both (1998), afirma a respeito do trabalho direcionado às pessoas idosas:

O trabalho que envolve os mais velhos, preferencialmente, deve constituir-se com eles e não por eles e para eles. Não pode ser de tarefas repetitivas, de atividades mecânicas, de ações irrefletidas, mas aquelas que deem uma resposta às suas necessidades biopsicossociais e espirituais, para que seja cidadão competente, apto a viver numa sociedade em constante mudança; A educação universitária deve contribuir para que o cidadão idoso continue assumindo o sentido da geratividade e não fique somente repetindo em si mesmo a glória de suas contribuições; A universidade deve proporcionar a tomada de consciência das pessoas idosas da riqueza de sua vida pessoal e profissional e a importância da comunicação de sua experiência a outras gerações; A universidade deve permitir aos estudantes da terceira idade a oportunidade de se expressarem, de aprenderem, de realizarem suas aspirações educativas, de concretizarem seus sonhos e desejos, que foram impossíveis de serem satisfeitos nas etapas anteriores da vida.

Portanto, a defesa da inserção da pessoa idosa no texto e nos termos da LDBEN apresenta-se como um dos resultados desta pesquisa ao demonstrar que a ausência do reconhecimento dessa população na legislação educacional nacional figura como um dos limites para o estabelecimento de políticas educacionais específicas para a terceira idade. Por outro lado, apresenta-se como possibilidade a reparação dessa exclusão, por meio das alterações no texto da LDBEN, propostas neste estudo, pautadas em definições a respeito da velhice, do envelhecimento, da educação permanente, da gerontologia educacional e das UATIs.

Por fim, como fruto dessa ação, que visa entre outros pontos assegurar o direito constitucional e humano à educação, verifica-se a possibilidade de elaboração e regulamentação de políticas educacionais para a população idosa, considerando tanto os aspectos histórico-filosóficos, demográficos e legais da velhice quanto a práxis de uma educação que contemple a educação para as pessoas idosas, a educação para a população em geral a respeito da velhice e a formação de recursos humanos para o trabalho com os idosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envelhecimento está implícito em todos os seres humanos desde o seu nascimento, pois a partir de tal momento não somente a idade cronológica começa a ser contada, mas todos os processos biopsicossociais começam a ser construídos. Por isso, tratar acerca das pessoas idosas, independentemente da idade, é falar de um grupo ao qual já pertencemos em pelo menos dois sentidos: humano e potencial, ou seja, todos somos humanos e não deixamos essa condição quando chega a terceira idade, e todos estamos imersos no processo de envelhecimento, ainda que não tenhamos atingido a faixa etária que indica o início dessa fase da vida.

Foi nesse sentido que foram abordados neste estudo os aspectos histórico-filosóficos, demográficos e legais da velhice, como ponto de partida para a compreensão dessa dimensão humana que ainda sofre muitos preconceitos, mas que está conquistando espaço na sociedade, tanto pelo aumento da população quanto pelos movimentos que esse fato acarretou com relação à pesquisa, ressignificação, abordagem e reconhecimento do público idoso, enquanto sujeitos de direito.

Especificamente, para sustentar a análise sobre a educação para pessoas idosas sob a ótica da teoria crítica, foi necessário trazer como pano de fundo o questionamento a respeito da sociedade e do papel que a educação exerce em função de certos interesses, principalmente o do capital. Para isso, a educação permanente enquanto formação humana integral que ocorre em diversos espaços, de diversas formas e ao longo de toda a vida, foi a concepção aqui adotada para a reflexão e construção de fundamentos no intuito de estruturar e respaldar o tema da educação para pessoas idosas.

Além disso, conforme se discorreu ao longo deste trabalho, a gerontologia educacional constitui-se enquanto campo teórico para abordar o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na terceira idade, integrando os múltiplos aspectos do envelhecimento, para propor ações educacionais que atendam direta e indiretamente às necessidades das pessoas idosas, considerando as características dessa população.

Diante de todo esse contexto, argumentou-se que as Universidades Abertas à Terceira Idade emergem como uma bandeira que se levanta para representar os interesses das pessoas idosas, com vistas a atender seus interesses e promover ações educacionais voltadas para a terceira idade. Logo, foram precursoras de um modelo educacional estruturado com base nas

especificidades desse público, desenvolvendo, além de processos de aprendizagem, a convivência social e a cidadania.

A partir de então, a análise aqui implementada com foco nas políticas educacionais, visando à defesa da inclusão das pessoas idosas no texto da LDBEN, que inicialmente pode parecer um preciosismo ou detalhe, se for observada apenas sob a perspectiva de mais um termo prescrito em uma legislação educacional, demonstrou que esse ponto é um limite imposto pelos paradigmas associados à velhice, ao envelhecimento e à pessoa idosa, principalmente no que diz respeito ao declínio da vida e à restrição de aprendizagem.

Assim, verificou-se que a proposta de contemplar as pessoas idosas no texto da lei em diferentes níveis e modalidades é um fator crucial para que se logre atender ao que está previsto na DUDH, no Pacto Internacional do Envelhecimento e em outros acordos internacionais que tratam da população idosa, bem como ao que está disposto na Constituição Federal e no Estatuto da Pessoa Idosa.

A partir desses pontos, foi possível perceber o impacto que essa proposta gera quando se considera a força da lei em termos de hierarquia e regulamentação. Em outras palavras, quando se dá visibilidade à população idosa no texto e nos termos da LDBEN, afirma-se também que a pessoa idosa tem direitos educacionais assegurados. Logo, a oferta de atividades, seja na esfera formal ou na não formal, deve prever as especificidades desse público em diversos aspectos, tais como conteúdos, metodologias, abordagens, formação de profissionais, entre outros.

Percebeu-se que essa inclusão também abre espaço para outras discussões a respeito da velhice e do envelhecimento enquanto tema transversal nos diversos níveis e modalidades de ensino, inclusive abordando temáticas tais como a preparação para a aposentadoria e os cuidados para se ter um envelhecimento saudável, e, por outro lado, dando a oportunidade de as pessoas idosas acessarem cursos profissionalizantes, superiores e de formação continuada, correspondentes à aprendizagem ao longo da vida, mencionada, mas não especificada.

Por isso, a defesa da concepção de educação permanente como prerrogativa para tratar da proposta desse projeto de lei que repercute na reflexão e reinvenção do sistema educacional como um todo, na medida em que se propõe uma formação humana integral, também coloca em evidência a gerontologia educacional como uma abordagem fundamental no desenvolvimento de ações voltadas a esse público, e que é condizente com a educação permanente.

Ainda nesse sentido, observou-se que a regulamentação do registro da pessoa idosa na LDBEN, mencionando-a diretamente enquanto público-alvo dessa política, vem ao encontro do que já vem sendo desenvolvido nas UATIs; entretanto, são ações que precisam de visibilidade e representatividade na legislação educacional nacional para que sejam fortalecidas, a partir de políticas públicas educacionais específicas para as pessoas idosas, reforçando a relevância dos programas e projetos, de forma que estes sejam institucionalizados e recebam também os incentivos e recursos necessários para o estabelecimento de mais ações e de expansão do atendimento.

Existe um caminho a percorrer para que essa proposta seja reconhecida política e socialmente, no entanto, já existem discussões e tentativas dessa defesa, demonstrando que é um ponto considerável, inclusive quando se pensa no cenário educacional brasileiro em termos de analfabetismo, evasão e até mesmo qualificação para o mercado de trabalho.

Em termos sociais, está posto nas transformações geradas pelo aumento demográfico da população que não há mais como negar direitos às pessoas idosas, e, para que isso seja cada vez mais difundido, é preciso respaldar essas pessoas por meio de instrumentos legais, pois ainda existem muitos paradigmas e preconceitos vigentes relacionados à velhice, seja na família ou nos mais diferentes espaços nos quais o público idoso está presente. A propósito, ocultá-los nos termos da lei não é um detalhe – é a expressão da exclusão social que essas pessoas muitas vezes sofrem diariamente, nos mais diferentes contextos.

Ressalta-se, portanto, que os resultados provenientes da implementação dessa proposta não abrangerão exclusivamente a população idosa, mas o sistema educacional, e não garantirão o direito à educação unicamente, mas às condições para o acesso a outros direitos que somente a partir do conhecimento, da interação e da participação social podem ser plenamente vivenciados, visto que não existe qualidade de vida sem autonomia para fazer escolhas nas mais variadas áreas da vida.

Importa salientar que o fato de a legislação educacional nacional não incluir propriamente a pessoa idosa, por um lado, incorre nas diversas limitações enfrentadas por essa população no que se refere a invisibilidade, exclusão e falta de acesso ao conhecimento. Por outro lado, aponta para a possibilidade de, a partir da inclusão dessas pessoas na LDBEN, as ações existentes, como as UATIs, serem fortalecidas e ampliadas e até reconhecidas por meio de políticas educacionais específicas. Nesse sentido, isso permitiria o desdobramento de outras

políticas educacionais para a terceira idade, incluindo o atendimento às pessoas que precisam acessar ou concluir a Educação Básica.

Por fim, acredita-se que os limites abrigam possibilidades, e a defesa apresentada neste estudo, embora pautada em definições diversas pertinentes à sua proposta, não as tem como definitivas, uma vez que seu intuito é também provocar reflexões críticas acerca da realidade social, denunciando que muitos direitos não são assegurados e valorizando ações que apontam caminhos para mudança ou reinvenção – tal qual foi o processo de construção desta tese, que, numa perspectiva dialética, estará aberta a outras antíteses e sínteses.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. **Teoria da semiformação**. In: Pucci, B; Zuin, A. Lastória (orgs). *Teoria Crítica e inconformismo. Novas perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2010.
- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- ALCÂNTARA, A. O.; CAMARANO, A. A.; GIACOMIN, K. C. **Política nacional do idoso: Velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.
- ARENDT, H. **A crise na educação** – Entre o passado e o futuro. [1. ed.: *The crisis in Education*. *Partisan Review*, v. 25, n. 4, p. 493-513, 1957; repub.: *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, New York: Viking Press, 1961, p. 173-196.]. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247.
- BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (Orgs.). **Políticas e práticas na educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BÁRCIA, M. F. **Educação permanente no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- BARROS, R. **Educação de Adultos: Conceitos, processos e marcos históricos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.
- BEAUVOIR, S. **A velhice**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- BEAUVOIR, S. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BERZINS, M. A. V. S.; GIACOMIN, K. C.; CAMARANO, A. A. A Assistência Social na Política Nacional do Idoso. In: ALCÂNTARA, A. O.; CAMARANO, A. A.; GIACOMIN, K. C. **Política Nacional do Idoso: Velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: Ipea, 2016. p. 107-133.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONETI, L. W. **Políticas Públicas por Dentro**. 3. ed. rev. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2011.
- BOTH, A. **Identidade existencial na terceira idade: Mediações do Estado e da Universidade**. 1998. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- BOTH, A. **Identidade existencial na velhice: Mediações do Estado e da universidade**. Passo Fundo: UPF, 2000.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. (Redação dada pela Lei n.º 14.423, de 2022). Brasília: Casa Civil, 2003/2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.535, de 15 de dezembro de 2017**. Altera o art. 25 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso), para garantir aos idosos a oferta de cursos e programas de extensão pelas instituições de educação superior. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. **Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Secretaria-Geral, 2018a.

BRASIL. **Lei n.º 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília: Secretaria-Geral, 2021a.

BRASIL. **Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Secretaria-Geral, 2021b.

BRASIL. **Lei n.º 14.423, de 22 de julho de 2022**. Altera a Lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003, para substituir, em toda a Lei, as expressões “idoso” e “idosos” pelas expressões “pessoa idosa” e “pessoas idosas”, respectivamente. Brasília: Casa Civil, 2022.

BRASIL. **Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília: Secretaria-Geral, 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília; MEC/SEMESP, 2020.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Lei n.º 8.842, de 4 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília: MPAS, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004**. Brasília, nov. 2005, reimp. 2009. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional da Família. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Fatos e Números: Idosos e Família no Brasil**. Brasília: Observatório Nacional da Família, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/fatos-e-numeros/idosos-e-familia-no-brasil.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018.

CACHIONI, M. **Universidades da terceira idade:** Das origens à experiência brasileira. In: NERI, A. L.; DEBERT, G. G. (Orgs.). **Velhice e Sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CACHIONI, M. Universidade da Terceira Idade: História e pesquisa. **Revista Temática Kairós Gerontologia**, v. 15, n. 7, p. 1-8, 2012.

CACHIONI, M.; AGUILAR, L. E. O envolvimento da universidade em relação ao tema velhice: a palavra de coordenadores de programas. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, v. 13, n. 2, p. 237-258, 2008.

CACHIONI, M.; NERI, A. L. Educação e gerontologia: desafios e oportunidades. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, p. 99-115, 2004.

CACHIONI, M.; NERI, A. L. Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade. In: NERI, A. L.; YASSUDA, M. S. (Orgs.) **Velhice bem-sucedida:** Aspectos afetivos e cognitivos. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CACHIONI, M.; ORDONEZ, T. N. Universidade da Terceira Idade. In: FREITAS, E. V. *et al.* **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

CACHIONI, M.; ORDONEZ, T. N.; BATISTONI, S. S. T.; LIMA-SILVA, T. B. Metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas por educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 1, p. 81-103, 2015.

CACHIONI, M.; TODARO, M. A. Política Nacional do Idoso: Reflexão acerca das intenções direcionadas à educação formal. *In*: ALCÂNTARA, A. O.; CAMARANO, A. A.; GIACOMIN, K. C. **Política Nacional do Idoso: Velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: Ipea, 2016. p. 175-263

CAMARANO, A. A. (Org.). **Os Novos Idosos Brasileiros: Muito Além dos 60**. Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CAMARANO, A. A.; PASINATO, M. T. O Envelhecimento Populacional na Agenda das Políticas Públicas. *In*: CAMARANO, A. A. (Org.). **Os Novos Idosos Brasileiros: Muito Além dos 60**. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 253-292

CAMARANO, A. A.; KANSO, S. Envelhecimento da População Brasileira: Uma Contribuição Demográfica. *In*: FREITAS, E. V. *et al.* **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

CARMO, C. L. *et al.* Universidades Abertas para Terceira Idade como possibilidade à educação popular: uma experiência do Programa Universidade da Terceira Idade – UFPA. *In*: Congresso Internacional de Envelhecimento Humano, 5., 2017, Campina Grande. **Anais V CIEH...** Campina Grande, PB: Realize Editora, 2017.

CARRANO, P. C. R. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: O desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista Reveja** (UFMG), n. 1, online, p. 1-11, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

CARVALHO, T. A. P. **Geropedagogia: Educar para envelhecer**. Ponta Grossa/PR: Atena, 2020.

CEDI – Conselho Estadual dos Direitos do Idoso. Governo do Estado do Paraná. Políticas Públicas. **CEDI**, Curitiba, 2020. Disponível em: <http://www.cedi.pr.gov.br/Pagina/PoliticassPublicas>. Acesso em: 22 abr. 2023.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina. Seminarios y Conferencias. **CEPAL**, c2023. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publicacoes/tipo/seminars-and-conferences>. Acesso em: 15 abr. 2023.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

DÁTILO, G. M. P. A.; CORDEIRO, A. P. (Orgs.). **Envelhecimento humano: Diferentes olhares**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice**: Socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Edusp; Fapesp, 1999.

DEBERT, G. G. Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. *In*: _____ (Ed.). **Antropologia e velhice**. 2. ed. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1998. p. 7-27.

ESCARBAJAL, A. H. Personas Mayores, Educación y Emancipación. *In*: LÓPEZ, M. M.; ESCARBAJAL, A. H. **Alternativas Socioeducativas para las Personas Mayores**. Madrid: Dykinson, 2009.

ESPINOZA, O. “Política”, Políticas Públicas y Política Educativa: Reflexiones y Enfoques Alternativos. *In*: Tello, C. G. (Org.). **Los objetos de estudios de la política educativa**. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. (e-book).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, B. **A Teoria Crítica**: Ontem e hoje. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

FREITAS, E. V. *et al.* **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

FUnATI – Fundação Universidade Aberta da Terceira Idade. Quem Somos. **FUnATI**, Manaus, AM, 2019. Disponível em: <https://funati.am.gov.br/quem-somos/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FURTER, P. **Educação e vida**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

GADOTTI, M. **Educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Coletânea de Textos. Confinteia Brasil +6. Brasília: MEC/Secadi, 2016. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf. Acesso em: 03 mar. 2016.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GELPI, E. La educación permanente: principio revolucionario y prácticas conservadoras. *In*: SÁNCHEZ ROMÁN, A. (Comp.) **La educación permanente como proceso de transformación**. Sevilla: MCEP, 1994.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIUBILEI, S. Uma Pedagogia para o Idoso. **A Terceira Idade**, Ano V, n. 7, p. 7-14, 1993.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUERREIRO, P. **A Universidade para a Terceira Idade da PUCCAMP**. 1993. Monografia (Graduação) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNAD Contínua. Educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua [Tabelas - 2019 Educação], IBGE, Rio de Janeiro, RJ, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=resultados>. Acesso em: 28 abr. 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior** – Graduação: Sinopse Estatística da Educação Superior 2021. INEP/Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 25 abr. 2023.

IRELAND, T.; SPEZIA, C. (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO-MEC, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540>. Acesso em: 30 abr. 2023.

JANNE, H. Prefácio. *In*: SCHWARTZ, B. **A educação, amanhã: Um projeto de educação permanente**. Petrópolis: Vozes, 1976.

KANT, I. Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento? *In*: KANT, I. **Textos seletos**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

KRÜGER, H. **Universidade Aberta para Idosos: Origens e objetivos**. Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia da UFRJ (mimeo), 1996. 18 p.

LENGRAND, P. **Introdução à educação permanente**. Paris: UNESCO, 1970.

LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida**: Entre a mão esquerda e a mão direita. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, M. A. A Gestão da Experiência de Envelhecer em um Programa para a Terceira Idade: a Unati/UERJ. *In*: VERAS, R. P. (Org.) **Velhice numa perspectiva de futuro saudável**. Rio de Janeiro: UERJ/UnATI, 2001.

LIMA, M. P. Reformas paradigmáticas na velhice do século XXI. *In*: KACHAR, V. (Org.). **Longevidade**: Um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-26.

MACHADO, C. C. A. C. **O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do núcleo de estudos da terceira idade**. 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MANJINSKI, E.; OLIVEIRA, F. S. A consolidação da identidade da Universidade Aberta para a Terceira Idade na comunidade de Ponta Grossa: de projeto extensionista à obrigação legal. **Revista Conexão UEPG**, v. 17, n. 1, 2021.

MANJINSKI, E. **Da cátedra à erudição**: a valorização do ensino superior nas universidades públicas estaduais do Paraná. 2022. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

MARTINS DE SÁ, J. L. Extensão universitária na área da gerontologia. Produção das instituições brasileiras de ensino superior. **Gerontologia**, v. 8, n. 2, p. 45-55, 2000.

MARTINS DE SÁ, J. L.; LIASCH, J. A Formação Profissional em Gerontologia. *In*: FREITAS, E. V. *et al.* **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

MELO, M. B. **Educação em direitos humanos**: Elementos educacionais e culturais. Curitiba: InterSaberes, 2021.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **Educação e inclusão**: Perspectivas desafiadoras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

MOODY, R. H. Philosophical Presuppositions of Education for Old Age. **Educational Gerontology**, n. 1, p. 1-16, 1976.

MOREIRA, C. J. L. B. *et al.* Universidade da Terceira Idade com idosos institucionalizados. *In*: Seminário Regional de Extensão Universitária da Região Centro-Oeste, 9., 2018, Rio Verde. **Anais...** Rio Verde, GO: UniRV, 2018.

MORGAN, L. H. A sociedade antiga. *In*: CASTRO, C. (Org.). **Evolucionismo Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MORGAN, L. H. **A sociedade primitiva**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

NAÇÕES UNIDAS/UNITED NATIONS. Department of Economic and Social Affairs, Population Division. **World Population Prospects 2022: Summary of Results**. New York: UN, 2022.

NERI, A. L. **Desenvolvimento e envelhecimento: Perspectivas biológicas, psicológicas e sociais**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

NERI, A. L.; CACHIONI, M. Velhice bem-sucedida e educação. *In*: NERI, A. L.; DEBERT, G. G. (Orgs.). **Velhice e Sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

NETTO, A. J. Universidade aberta para a maturidade: avaliação crítica de uma avançada proposta educacional e social. *In*: KACHAR, V. (Org.). **Longevidade: Um novo desafio para a educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 45-61.

NETTO, M. P. O Estudo da Velhice: Histórico, Definição do Campo e Termos Básicos. *In*: FREITAS, E. V. *et al.* **Tratado de geriatria e gerontologia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

NUNES, A. T. G. L. Serviço social e universidade da terceira idade: uma proposta de participação social e cidadania para os idosos. **Textos sobre Envelhecimento**, UnATI/UERJ, n. 5, Ano 3, p. 1-97, 2000.

OLIVEIRA, R. C. S. A Universidade Aberta para a Terceira Idade e a Educação do Idoso nas Dissertações e Teses de 2000 a 2011. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 372-386, 2013.

OLIVEIRA, R. C. S. O processo histórico do Estatuto do Idoso e a inserção pedagógica na Universidade Aberta. *In*: **Revista HISTEDBR On-line**, n. 28, p. 278-86, 2007.

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

OLIVEIRA, R. C. S.; OLIVEIRA, F. S.; SCORTEGAGNA, P. A. **Universidade Aberta para a Terceira Idade: A extensão como meio de inserção do idoso no contexto universitário**. Assis: Storbem, 2012.

OLIVEIRA, R. C. S.; SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, F. S. Extensão universitária: perspectivas e ações para a terceira idade. *In*: OLIVEIRA, R. C. S.; SCORTEGAGNA, P. A. (Orgs.) **Universidade Aberta para a Terceira Idade: O idoso como protagonista na extensão universitária**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015.

OLIVEIRA, R. C. S.; SCORTEGAGNA, P. A.; SILVA, F. O. A. 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.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **69.^a Assembleia Mundial de la Salud**. WHA19/2016. Punto 13.4 del orden del día provisional. Ginebra, 22 de abril de 2016.

OMS – Organização Mundial da Saúde.. **Envelhecimento ativo**: Uma política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Direitos dos Idosos**: Princípios das Nações Unidas para o Idoso – Resolução 46/91. Ginebra, 16 de dezembro de 1991.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (DUDH). Resolução 217 A (III) – Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 8 mar. 2023.

ONU – Organização das Nações Unidas. DESA – Department of Economic and Social Affairs. **2022 Revision of World Population Prospects**. United Nations, 2022. Disponível em: <http://population.un.org/wpp>. Acesso em: 28 abr. 2023.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Plano de ação internacional contra o envelhecimento** [2002]. Tradução de Arlene Santos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. **As quatro áreas de ação da década**. Pan American Health Organization, Washington, D.C., 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/decada-do-envelhecimento-saudavel-nas-americas-2021-2030/quatro-areas-acao-da-decada>. Acesso em: 25 abr. 2023.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. **Década do Envelhecimento Saudável 2020-2030**. Pan American Health Organization, Washington, D.C., 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52902/OPASWBRAFPL20120_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 jun. 2023.

PACHECO, J. L. As Universidade Abertas à Terceira Idade como espaço de convivência entre gerações. *In*: SIMSON, O. R. M. V.; NERI, A. L.; CACHIONI, M. (Orgs.). **As múltiplas faces da velhice no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

PAHO – Pan American Health Organization. **Core Indicators Dashboard**. EIH Department of Evidence and Information for Action in Health, PAHO/WHO, 2022. Disponível em: <https://opendata.paho.org/en/core-indicators/core-indicators-dashboard>. Acesso em: 28 abr. 2023.

PAIVA, J. **Os sentidos dos direitos à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: DP et Alli; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PAIVA, V. P. Educação permanente e capitalismo tardio. *In*: PAIVA, V. P.; RATTNER, H. **Educação permanente e capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil**: Educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALMA, L. T. S. **Educação Permanente e Qualidade de Vida**. Indicativos para uma velhice bem-sucedida. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei n.º 19252, de 05 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a Política Estadual da Pessoa Idosa, conforme especifica. Curitiba: ALEP, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: DEB, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Orientações Curriculares para o Estatuto do Idoso na Educação Básica**. Curitiba: DEB, 2008.

PEIXOTO, C. De volta às aulas ou de como ser estudante aos 60 anos. *In*: VERAS, R. P. (Org.). **Terceira Idade**: desafios para o terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/UnATI UERJ, 1997.

PEREIRA, F. A. **Educação de pessoas idosas**: um estudo de caso da Universidade da Maturidade no Tocantins, 2016. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PERES, M. A. C. A educação de jovens e adultos e o analfabetismo na velhice: Os idosos e a exclusão educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 225-236, 2010.

PETERSON, D. A. Educational Gerontology: the state of the art. **Educational Gerontology**: an international quarterly, v. 1, p. 61-73, 1976.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

POÇA, E. P. *et al.* Envelhecimento no Brasil: a contribuição da UNITERCI para a inclusão social de idosos em Belém do Pará. *In*: Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, 16., 2019, Brasília. **Anais...** Brasília, DF: CBAS, 2019.

PRATA, L. E. As condições de vida dos idosos paulistas nos anos 80. *In*: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 7., 1990, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ABEP, 1990.

PRCEU USP – Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP. Sobre o USP 60+. **PRCEU USP**, São Paulo, SP, c2022. Disponível em: <https://prceu.usp.br/usp60/sobre/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

RAMOS, P. R. B. **Curso de Direito do Idoso**. São Paulo: Saraiva, 2014.

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

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: Novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de adultos**: Identidades, cenários e perspectivas. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ROZENDO, A. S. **Protagonismo político e social na velhice**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil**: Ações, programas, impactos. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2015.

SCHILLING, F. (Org.). **Direitos humanos e educação**: Outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHWARTZ, B. **A educação, amanhã**: Um projeto de educação permanente. Petrópolis: Vozes, 1976.

SÊNECA, L. A. **Cartas a Lucílio**. Tradução: J. A. Segurado e Campos. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. M. **Reflexões sobre a Universidade da Terceira Idade (UnTI) na gestão das universidades públicas federais brasileiras**. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, F. M.; SILVA, A. T. D.; ROCHA, R. A. Onde estão as UNTI das universidades públicas federais do Brasil. *In*: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 17., 2017, Mar de Plata, Argentina. **Anais...** Mar de Plata/Florianópolis: Unmdp/UFSC, 2017.

SILVA, N. L. *et al.* Novas estratégias do NUPATI/UFS para pessoas idosas durante o isolamento social. *In*: Congresso Internacional de Envelhecimento Humano, 7., 2020, Campina Grande. **Anais do VII CIEH...** Campina Grande, PB: Realize Editora, 2020.

SIMÕES, A.; ATHIS, L.; BOTELHO, L. (Orgs.). **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais**: Grupos populacionais específicos e uso do tempo. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018. 352 p.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SUASSUNA, D. de S. B. **Zilma Gurgel Cavalcante e criação da Universidade Sem Fronteiras no Brasil (1943-1998)**. 2014. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

TELLO, C. (Coord.; Comp.). **Epistemologias de la política educativa: Posicionamentos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

TAVARES, B.; JUSTO, A. M.; SIQUEIRA, L. Apresentação NETI-UNAPI. **NETI Universidade Aberta para as Pessoas Idosas**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2022. Disponível em: <https://neti.ufsc.br/apresentacao/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

TRILLA, J.; GANHEM, E; ARANTES, V. A (Orgs.). **Educação formal e não-formal: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana. Universidade Aberta à Terceira Idade. **UEFS**, Feira de Santana, BA, 2022. Disponível em: <https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=82>. Acesso em: 25 abr. 2023.

UFPA – Universidade Federal do Pará. Programa Uniterci desenvolve projetos de inclusão para idoso e recebe inscrições em fevereiro. **UFBA**, Belém, PA, 17 jan. 2023. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/14176-programa-uniterci-desenvolve-projetos-de-inclusao-para-idoso-e-recebe-inscricoes-em-fevereiro>. Acesso em: 25 abr. 2023.

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. Projeto oportuniza universidade na terceira idade. **Unemat**, Sinop, MT, 6 dez. 2004. Disponível em: <https://unemat.br/noticias/2004-12-06192352-projetooportunizauniversidadenaterceiraidade>. Acesso em: 25 abr. 2023.

VALENTE, J. A. Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade. *In*: KACHAR, V. (Org.). **Longevidade: Um novo desafio para a educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 27-44

VERAS, R. P. A era dos idosos: Desafios contemporâneos. *In*: SALDANHA, A. L.; CALDAS, L S. (Orgs.). **Saúde do idoso: A arte de cuidar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2004.

VERAS, R. P. **País jovem com cabelos brancos: A saúde do idoso no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/UERJ, 1994.

WOLKMER, A. C.; LEITE, J. R. M. **Os “Novos” direitos no Brasil: Natureza e perspectivas – uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.