

**3. SESSÃO DE ARTIGO/REVISÃO****EDUCAÇÃO ACONTECE SOMENTE EM ESCOLAS UMA PERSPECTIVA SOBRE EDUCAÇÃO E ENVELHECIMENTO**

Sheylane de Queiroz Moraes.  
Rita Maria dos Santos Puga Barbosa.  
moraessheylane@gmail.com

**RESUMO**

O presente estudo remete a uma discussão sobre a Educação, indo além da chamada *educação formal*, abordando tópicos da Educação Permanente e ao longo da vida, trabalho educacional para e com pessoas idosas e a ação das universidades e grupos de terceira idade através da atividade física. Como a educação tem sido pensada na atualidade? Por que abordar educação para idosos, se o convencional é pensar educação para crianças e jovens? São alguns questionamentos levantados para a reflexão. Para fundamentar este estudo foi utilizada as ideias de autores como: Brandão (2007); Furter (1983); Kruppa (1993), Villar (2004); Assmann (1998); Cachioni (2006).

Palavras-Chave: educação; envelhecimento; grupos/universidade para terceira idade.

**ABSTRACT**

The present study refers to a discussion on education, going beyond the call formal education, addressing topics of Continuing Education and Lifelong, educational work for and with older people and the action of universities and elderly groups through physical activity. Since education has been thought today? Why addressing education for the elderly, the conventional thinking is education for children and youth? Are some questions raised for reflection. To support this study the ideas of authors such as was used: Brandão (2007); Furter (1983); Kruppa (1993), Villar (2004); Assmann (1998); Cachioni (2006).

Keywords: education, aging, groups / University for Seniors.

**PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: A CONTINUIDADE DO APRENDER**

O envelhecimento é um fenômeno mundial. Em todo o globo, a proporção de pessoas com 60 anos ou mais está crescendo mais rapidamente que a de qualquer outra faixa etária. Conforme estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS), até 2025, o Brasil será o sexto país do mundo em número de idosos (WHO, 2005).

O processo de envelhecimento populacional, as mudanças da longevidade humana, a explosão demográfica e a abertura do horizonte geográfico levantam importantes reflexões em todos os âmbitos da sociedade e precisam ser compreendidos em suas diversas peculiaridades.

A explosão demográfica em nosso século, que gera a sensação de um planeta cada vez mais cheio e repleto de homens, se deve ao fato de que se desenvolveu uma dupla ação em prol da vida humana, um conjunto de medidas, de ação intelectual de luta contra a mortalidade, as epidemias e as doenças, e de uma ação material e a longo

prazo, de melhoria das condições de vida e pela promoção da higiene pública (FURTER, 1983, p.14).

A abertura e alargamento do horizonte geográfico oportunizaram a difusão da informação, cada vez mais rápida; o advento da cultura de massa, o nascimento de um mundo do consumo e a coexistência, numa mesma nação ou entre nações, de diversas concepções de vida e de homem (FURTER, 1983, p.19).

Concomitante às mudanças na estrutura populacional do mundo, é possível notar intensas mutações na forma de gerir a vida. O homem da sociedade moderna, que antes possuía uma identidade bem definida e bem localizada no mundo cultural e social, agora, por conta do fenômeno da globalização, da intensificação do intercâmbio de ideias, produtos e valores entre diferentes povos, experimenta a fragmentação e o deslocamento de suas identidades (HALL, 2006).

Sendo assim, a vida social e cultural, as formas de ser e perceber em sociedade estão em constante movimento, fazendo do homem um ser em mutação, em contínua construção e nunca acabado.

Compreender o ser humano atual e o contexto em que ele vive oferece-nos subsídios para também refletir sobre a educação do nosso tempo. O que, a princípio, não se trata de uma tarefa simples, visto que a dificuldade da situação atual surge do fato de que os indivíduos e o mundo mudam continuamente.

Considerando que o sentido da educação está voltado para a promoção dos indivíduos (SAVIANI, 2004, p.35), é bem verdade afirmar que, assim como a humanidade, a educação está em plena mutação (DELORS, 1998).

No entendimento de Assmann (1998), no mundo atual, palavras como: *conhecimento*, *aprender* e *saberes* viraram assunto obrigatório, pois vivemos na sociedade da informação, onde o conhecimento é e será o recurso humano, econômico e sociocultural mais determinante na nova fase da história da humanidade. O autor também usa a expressão *sociedade aprendente*, com intuito de inculcar que a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa imensa rede de ecologias cognitivas (ASSMANN, 1998, p.19).

Pela rapidez evolutiva do mundo e de sua exigência contínua de atualização de saberes, os conhecimentos adquiridos na idade escolar parecem não ser suficientes para toda a vida. Isso contribui para a multiplicação das possibilidades de aprendizagem na sociedade, ou seja, fora do âmbito escolar.

Esta infinidade de transformações que marcam o mundo atual traz a necessidade de pensar uma concepção mais aberta de educação (CACHIONI e PALMA, 2006, p.1456). É a árdua tarefa de “pensar a educação num mundo infinito e, no entanto, dentro de um universo limitado” (FURTER, 1983, p.13). Para isso, é importante começar com algumas reflexões sobre seu conceito.

### **AFINAL, EDUCAÇÃO ACONTECE APENAS EM ESCOLAS?**

A Educação é um conceito que vem sendo desenvolvido e discutido ao longo dos séculos pela sociedade, pois o homem, sempre buscou uma melhor forma para poder se relacionar com os outros. Como todo conceito, a educação também mostra-se como um vocábulo carregado de sentidos, em torno do qual existe muita história e muita ação social (MINAYO, 2007, p.19).

Os dicionários da Língua Portuguesa definem educação como uma palavra derivada do latim *educatio*, que significa o processo de desenvolvimento da capacidade individual, intelectual, moral, física do ser humano; estando relacionada à instrução e ao ensino (FERREIRA, 2008; LAROUSSE, 1992, p.386).

Ensino, segundo essa mesma fonte, é o exercício da educação; a organização escolar como um todo, ou cada um dos seus graus. De maneira geral, os conceitos de educação, ensino e aprendizagem passam sempre por um denominador comum - a ideia de instruir. Instruir seria formar o espírito de alguém com lições e conhecimentos e, neste contexto, a escola é apresentada como casa ou principal estabelecimento responsável por essa instrução (LAROUSSE, 1992, p.440).

Se recorrermos à Constituição Brasileira, a educação é observada pela lente de uma concepção política e passa a ser entendida como um direito de todos e como dever do Estado e da família (BRASIL, 1998). A educação aqui, certamente refere-se à educação institucionalizada que possui leis para sua regulamentação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96, que estabelece como devem organizar-se a educação básica, o ensino fundamental, médio, técnico e superior.

As idéias que envolvem educação muito se confundem com a educação escolar. A democratização do sistema escolar e o freqüente uso de termos como idade escolar, obrigatoriedade escolar, educação básica, ensino fundamental, ensino médio entre outros, fixou a tendência de reduzir a educação a um determinado período da vida e a um local específico: a escola.

A importância e o poder que a instituição escolar adquiriu ao longo dos anos permitiram que nossa ideia de educação fosse solidificada apenas sobre essas bases, predominando o pensamento: *escola é sinônimo de educação*; e fora da escola ela pode até existir, mas não com tanta importância.

*Seria esta uma interpretação correta e própria à educação? Estaria a educação resumida a um local específico (escola e sala de aula), a uma etapa marcada cronologicamente ou biologicamente, ou mesmo a conteúdos fixos?* Tais questionamentos destacam três aspectos sob os quais a educação pode ser analisada: o local, os atores e os conteúdos relacionados.

O primeiro aspecto, que se refere à concepção de educação atrelada a um local, sempre nos leva a pensar a escola, como único, exclusivo e supremo lugar de educação.

Se analisarmos a educação sob a ótica da Sociologia, veremos que esta é definida como um processo social amplo, que ocorre independente da escola, embora apareça em seu interior (KRUPPA, 1993). A escola é apenas uma das instituições sociais que foi sistematizada para satisfazer uma determinada necessidade, porém existem outras instituições. A família, o Estado, a igreja, o partido político entre outros, são exemplos de instituições sociais onde se dá um processo educativo permanente de socialização, ou seja, de tornar um indivíduo membro da sociedade.

De acordo com Kruppa, a sociedade, como um todo, é uma situação educativa, a vivência entre as pessoas é condição da educação e, assim, *a educação se mistura com toda vida social* (1993, p.22). Complementando esse raciocínio, Brandão (2007) enriquece nossa reflexão ao afirmar:

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado (p.13).

Neste sentido *ninguém escapa da educação*. Todos nós envolvemos pedaços da vida com ela, seja para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. “Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 2007, p.7). Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos.

Não é nosso objetivo desmerecer a instituição escolar e os processos educativos que nela acontecem, mas sim difundir uma interpretação da educação no seu sentido mais amplo, entendendo que a própria vida em sociedade é fator determinante da presença da educação. Isso nos leva a reconhecer outros espaços educativos além da

escola e conseqüentemente a pensar no segundo aspecto influenciado da concepção de educação: seus atores.

Professor e aluno são os únicos atores destacados na concepção de educação escolar. Por mais que se tenham vários estudos sobre o sujeito da aprendizagem e que existam reflexões em torno de outros atores, essa reflexão torna-se pertinente principalmente quando o assunto é faixa etária. Segundo a fala do sociólogo francês Émile Durkheim:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política [...] (1978, p. 41).

No conceito defendido por Durkheim, a educação aparece como um meio de socialização destinado a um público seletivo: às novas gerações, ou seja, às crianças. Nesse modelo, os únicos atores em destaque são: o professor, geralmente na fase adulta, e o aluno, que se encontra na infância, na adolescência ou na juventude. Esses são os atores que estamos acostumados a ver.

Se representarmos a educação como um espetáculo teatral, a escola seria o palco onde ela sempre ocorre, e os atores principais seriam: professor e aluno, personificados em faixas de idade bem definidas. Essa é uma apresentação já conhecida pelas pessoas e por se repetir continuamente, tornou-se algo convencional. A partir do momento em que mudam o cenário do palco e trocam os atores da peça é gerada certa aversão, uma estranheza ao novo. Pois afinal, no palco da educação, os velhos só assistiam, não atuavam.

Em outras palavras, a concepção de educação não inscreve os idosos como alunos, pois, para nossa sociedade, adultos e idosos já não precisam aprender mais nada sobre o mundo. Parece haver um tabu que circunscreve uma determinada faixa etária a educação, que estabelece limite, até que idade se pode aprender algo. Depois de adulto, ou melhor, idoso, não precisa, nem se está apto para ser ator ou sujeito da educação.

A Psicologia Evolutiva, com suas explicações sobre aprendizagem fundamentadas por faixa de idade e desenvolvimento fortaleceu esse paradigma. De acordo com o pensamento de Villar (2004), até a década de 60, a velhice não ocupava interesse das Ciências da Educação.

Grande parte disso deve-se a Psicologia Evolutiva (PE) que entendia *desenvolvimento* unicamente como *progresso*, e restringia esse *desenvolvimento* a certas etapas da vida, com exclusividade e ênfase nas primeiras. Prova disso, é que os autores

clássicos da PE (Piaget, Wallon, Greud, Gesell, Wener, etc.) desconsideravam a velhice como objeto do desenvolvimento; e pior, associavam-na a uma etapa de declive, tendo como único ponto de apoio os fatores maturacionais e biológicos.

Nos anos 70, surge uma corrente teórica denominada ciclo vital (Baltes, 1987; Baltes, Lindenberger e Staudinger, 1998) que passa a entender o desenvolvimento como um processo que possui tanto ganhos como perdas e que se estende ao longo da vida. Também como um processo que não depende apenas de fatores maturacionais, mas da influência do contexto sociocultural, ou seja, um processo aberto, que independe da idade. Essa nova corrente teórica possibilitou o entendimento de que durante toda a vida é possível aprender, mesmo nos *últimos* anos de vida.

O terceiro e último aspecto refere-se aos conteúdos. Segundo Sacristán (1996) os conteúdos que formam os currículos escolares são selecionados pelo seu valor de aplicação no mercado de trabalho. O sistema produtivo exerce grande influência no sistema escolar fazendo com que este transmita apenas os saberes que lhe são mais úteis.

Os estudos acadêmicos são parte do processo de educação do ser humano e seus saberes contribuem para a formação e o progresso de uma nação. Isso é inegável. Porém, não se podem abandonar os conteúdos reflexivos relacionados à vida e seus valores e que consideram a realidade sociocultural de cada indivíduo.

No caso do idoso passar a ser reconhecido como um ator na educação, surge a indagação: *qual seria o conteúdo, ou os conteúdos a serem aprendidos na velhice?* O que podemos dizer é que os conteúdos não seriam os mesmos convencionais à sala de aula. Isso não exclui a possibilidade de serem trabalhados nessa idade, eles podem sim e devem ser trabalhados quando houver interesse, no entanto, além de terem uma formatação diferenciada, eles devem ter um eixo principal, a saber, a própria vida.

A educação é muito mais do que um período, que uma etapa, que uma tarefa, ou ainda que uma fase. Educação é um processo contínuo; não é momentâneo ou passageiro, mas sim uma dinâmica que precisa ser buscada e vivida durante toda a existência (GIRARDI, 2007).

## **EDUCAÇÃO PERMANENTE**

Normalmente no âmbito escolar, a educação é vista como *a preparação para vida*, expressão que a primeira vista parece muito agradável, mas que encerra um grave perigo, o de pensarmos que é possível o indivíduo se preparar para a vida primeiro e

depois ir viver. Pelo contrário, a educação se processa enquanto o indivíduo vive, é durante toda sua vida. Em outras palavras: Nascer é a condição para início da educação e morrer para seu término. Educação não se separa da vida.

John Dewey, em determinado contexto, traz-nos ideias semelhantes ao afirmar:

Educação é processo de vida, educação é vida, não preparação para a vida. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem (1971).

Igual pensamento é expresso por Nunes (2008): vida e educação são ideias iguais e o objetivo da educação se confunde com o objetivo da própria vida. **Começamos a nos educar quando nascemos e só interrompemos a educação quando morremos.** Assim, a educação tem sido pensada sob a perspectiva da vida.

Furter, em sua obra *Educação e Vida* discute implicações da educação numa visão planetária do mundo, a partir de uma lente antropológica “dominada pela ideia de que a vida se processa por uma série ininterrupta de mudanças profundas, que obrigam o homem a se educar continuamente” (FURTER, 1983, p.9). Essa perspectiva carrega o conhecimento que o ser humano é um ser em contínua maturação - ele *pode* (por ser aperfeiçoável e plástico) e *deve* (por ser prematuro e inacabado) maturar.

Isso supera as afirmações da antiga Psicologia da Aprendizagem, a qual afirmava que a partir de certa idade o homem não podia modificar-se, nem aprender nada de novo. Elimina também a ideia de que a vida é dividida em dois períodos diferentes: o primeiro em que o homem deve aprender, maturar, e o segundo em que ele vai apenas usufruir da maturidade alcançada. Ou em três grandes etapas da vida: a) formação – cujo objetivo único é adquirir conhecimento, compreende as fases da infância; b) produção – fase destinada à aplicação dos conhecimentos recebidos na fase anterior (a de formação); e c) descanso – fase onde abandona-se a produção (VILLAR, 2004).

Tais fundamentos, inspirados na antropologia moderna, concorrem para que a educação não seja entendida como um ponto final, mas sim como um ponto de partida em que também o passado se liga dialeticamente ao futuro no contato frutífero de gerações. A essa perspectiva Furter usa o termo Educação Permanente e propõe a seguinte definição:

A educação permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva,

ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo (1983, p.136).

Esta definição, segundo ele, provisória inclui três pontos fundamentais:

- a) Qualquer atividade humana presta-se à formação;
- b) A educação é uma atividade de um sujeito e não de um conjunto de instituições;
- c) A educação é sumamente ligada à nossa maneira de viver o tempo e os tempos; consiste em aprender como organizar a sua vida no tempo, seja qual for a idade cronológica de alguém (1983, p.137).

Educação Permanente é um termo muitas vezes alvo de interpretações errôneas. A confusão no uso dessa expressão talvez esteja no seu surgimento. De acordo com Oliveira (1987), a expressão Educação Permanente foi empregada pela primeira vez, em 1955, por Pierre Arents na elaboração do Projeto de Reforma de Ensino da Liga Francesa. Segundo Lima (1974) a Educação Permanente nasceu de um prolongamento direto da educação de adultos, o que explica em parte certa confusão entre os dois termos.

Porém, por mais que a educação de adultos passasse a ser permanente, a Educação Permanente vai muito mais além. De acordo com Lima (1974), ela não pode ser entendida a partir do sistema escolar vigente nem como uma educação extra-escolar.

Nas palavras de Furter (1983), a Educação Permanente não pode ser reduzida a uma educação extra-escolar, nem complementar, nem prolongada, nem fundamental, nem tampouco de adultos, porque todas essas interpretações só vêm uma parte do problema. “A educação permanente não é algo que se acrescenta a um sistema dado. Não é um novo setor, um novo campo. É uma nova perspectiva, que leva os educadores a redefinir toda e qualquer educação” (FURTER, 1983, p.136).

A partir dessa perspectiva, a finalidade da educação não está em alargar o campo de ensino, nem em manter mais alunos dentro da escola, muito menos em equipará-la à educação tradicional. A educação é entendida como uma “tarefa que contínua e constantemente o homem deve realizar em todas as situações em que está vivendo” (FURTER, 1983, p.127).

A educação permanente apresenta-se como uma maneira radical de responder pedagogicamente às mudanças profundas que ocorrem no mundo atual. Sobre esse assunto, um importante documento, que não pode deixar de ser citado, é o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, destinado à Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cujo título Educação: um tesouro a descobrir.

Esse relatório explora a ideia de *educação ao longo de toda a vida, baseada em quatro pilares*: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (DELORS, 1998). São eles:

- Aprender a conhecer: seria aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida; combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias.
- Aprender a fazer: consiste não só em adquirir uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe.
- Aprender a viver juntos: procura desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos.
- Aprender a ser: para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Esses pilares baseiam-se nas novas exigências da sociedade, conceituada freqüentemente de sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos. Assim, a educação ganha uma perspectiva que ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. O que importa é conceber a educação como um todo.

De acordo com Faure (1973), o conceito de Educação Permanente se estende a todos os aspectos do fato educativo: engloba tudo e o todo é maior que a soma das partes. Em 1976, a Conferência de Nairóbi organizada pela UNESCO validou a ideia de educação como programa total para a vida das pessoas, estabelecendo os seguintes princípios:

- a) o homem é agente de sua própria educação por meio da interação permanente de suas condutas e reflexões;
- b) a Educação Permanente envolve todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos que pode se adquirir por qualquer meio, a

fim de contribuir para o desenvolvimento da personalidade da melhor maneira possível. Não se limita ao período da escolaridade;

c) a intervenção educativa que se estende ao longo da vida (jovem-criança-adulto) há de ser vista como um todo, qualquer que seja a sua forma.

Em resumo, a expressão permanente abrange todos os sentidos da formação: na dimensão temporal (ao longo de toda a vida), na perspectiva dos conteúdos (todos os ramos do saber), na visão do método (por meio da interação conduta-reflexão) e dos fins (desenvolvimento da personalidade na melhor maneira possível).

Lembrar esses princípios reafirma a fé na possibilidade de progresso dos indivíduos de todas as idades por intermédio da educação. Associá-los a iniciativas de educar adultos maduros e idosos confirma que o potencial humano para o desenvolvimento e para influenciar pessoas e não se encerra na velhice (CACHIONI, 2003). Sendo assim, os princípios da Educação Permanente abrem-nos a perspectiva para pensar o trabalho educacional com idosos.

## **TRABALHO EDUCACIONAL COM IDOSOS**

O grande desafio para o novo século é gerar melhores condições e oportunidades para que todos tenham possibilidade de crescer e criar seu próprio bem-estar e da comunidade a que pertencem. Para encarar esse desafio a educação surge como um triunfo indispensável à humanidade, tendo o papel essencial para o desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas quanto das sociedades (DELORS, 1998).

Como já vimos, isso exige que o processo educativo seja interpretado de uma maneira mais ampla, transcendendo a visão puramente instrumental da educação, percebida anteriormente como via obrigatória para obter resultados (experiência prática, aquisição de capacidades diversas, fins de caráter econômico) e passando a considerar sua função em toda sua plenitude, ou seja, a realização da pessoa, que toda ela aprenda a ser (CACHIONI E PALMA, 2006).

No contexto atual, as oportunidades para continuar aprendendo durante a velhice estão aumentando. Randell e Mason (1995) lançam alguns argumentos que justificam a necessidade de investimentos na educação de idosos:

a) Nunca as pessoas tiveram vida tão longa, e nunca foram tantas as pessoas vivendo muito;

- b) Existe maior tempo disponível para atividades que não são do mundo do trabalho, o que possibilita uma tendência de mudar a forma de utilização do tempo;
- c) A velhice de hoje tem um delineamento mais autônomo do que do passado.

De acordo com o paradigma do desenvolvimento ao longo da vida (*lifespan*), o envelhecimento não implica necessariamente em doenças e afastamento, e a velhice, como toda fase do desenvolvimento humano, permite não só a ocorrência de perdas, mas também de ganhos, de natureza compensatória. Segundo Cachioni e Palma, “esse paradigma dá grande ênfase à atuação da educação como instrumento de promoção de uma velhice bem-sucedida, isto é, com boa qualidade de vida biológica, psicológica e social” (2006, p.1457).

A proposta de educação para idosos pode ter diversos sentidos, isso depende da filosofia adotada sobre velhice e educação. Moody (1976 *apud* Cachioni e Palma, 2006) registrou quatro modelos de paradigmas da educação à velhice, são eles:

a) Modelo da Rejeição: esse modelo aborda uma visão negativa da velhice. Analisa a velhice como um estigma social, dependente das limitações e do declínio, e que não apresenta nenhuma perspectiva de futuro ou de desenvolvimento pessoal. Para ela, a educação destinada aos idosos é um investimento desnecessário, pois esse grupo etário é visto como improdutivo e dependente;

b) Modelo de Serviços Sociais: nela a velhice ainda aparece como algo negativo, mas que deve ser amparado pelo Estado. A educação é unida à ideia de justiça social, e seus serviços são como um *remédio* para um público injustiçado. Nesse modelo, o idoso é tratado como um ser passivo e seus interesses e opiniões não são considerados, não havendo assim preocupação com uma pedagogia específica para os idosos;

c) Modelo da Participação e da Atividade: este nega a passividade e a segregação dos dois modelos anteriores. Nesta concepção, a educação se define como meio de manutenção das habilidades e das experiências dos idosos para que possam intervir nos problemas da sociedade, por meio de programas educacionais direcionado para eles e por eles;

d) Modelo de Auto-realização e Educação Permanente: para este modelo, a educação tem um importante papel, que não é o de divertir ou entreter o idoso, nem de perpetuar papéis desempenhados em outras épocas da vida, mas sim de servir de veículo para o indivíduo conseguir manter seus níveis normais de funcionamento e desenvolvimento.

Villar (2004), baseado na Psicologia do Desenvolvimento, apresenta também dois modelos de intervenção educativa na velhice, que de acordo com seus objetivos pode ser de natureza compensatória ou potencializadora do desenvolvimento.

Segundo o autor, a educação como compensação é uma das primeiras formas de conceber a educação de idosos. Significa que é possível remediar ou reparar uma perda anterior, por mais que não seja totalmente, a níveis funcionais. A educação compensatória pode traduzir-se em três diferentes objetivos, de acordo com Sánchez (2002) e Villar (2001):

a) saldar uma dívida: gerada por circunstâncias anteriores, sejam históricas ou individuais, pela falta de oportunidades educativas suficientes ou reduzidas. Geralmente, reflete-se nas habilidades instrumentais básicas, como leitura e escrita;

b) prevenir ou remediar déficits associados à etapa da vida (prevenir problemas da idade): entende-se que novas aprendizagens são exercícios benéficos para o funcionamento cognitivo dos idosos. Essa concepção tem fundamentado inúmeros programas de intervenções educativas para idosos. Exemplos típicos destas intervenções são as pesquisas em torno da memória e competências intelectuais e também de fatores psicológicos como aposentadoria, depressão;

c) potenciar as relações sociais: fomento de novas relações sociais, evitando a perda de vínculos sociais; ensino do papel do idoso em sua comunidade, como um meio de adquirir um poder perdido.

O segundo modelo de educação de idosos possui a vertente potencializadora do crescimento. De acordo com a abordagem do ciclo vital e de sua visão de desenvolvimento, os idosos não são apenas capazes de adaptar-se às mudanças e compensar possíveis perdas, mas também de experimentar ganhos, conseguir novas metas. Ou seja, além dos diferentes enfoques trazidos pela educação compensatória, o enfoque do ciclo vital permite também conceber uma educação centrada no desenvolvimento, como um meio de potencializar o crescimento e aquisição de novas competências (VILLAR, 2004, p.9).

Diante desses modelos, os dois últimos de Moody são os que melhor respondem às demandas atuais, pois uma proposta de educação para o idoso deve fundamentar-se no reconhecimento da heterogeneidade desse segmento etário e no respeito pelo sentido da vida e pela dignidade das pessoas. Além de estimular os alunos a uma atitude positiva, autônoma, independente e responsável.

Neste sentido, é necessário refletir sobre os objetivos de um programa educacional para idosos e os pressupostos que precisam permeá-lo. Cachioni (2006) cita alguns fundamentos indispensáveis aos programas educacionais:

- a) devem realizar-se com, para e pelos idosos, potencializando sua participação;
- b) precisam ter uma metodologia adaptada às características dos idosos, em seus múltiplos aspectos: cognitivos, afetivos e ambientais;
- c) requer uma mudança de atitude social dos próprios idosos;
- d) deve possibilitar uma maior relação com outras gerações e desenvolver a capacidade de exigir seus direitos e autonomia de pensamento.

Os pressupostos utilizados para se pensar a educação de idosos não podem ser os mesmos que se utilizam na educação infantil ou juvenil. Segundo Sáez (2001) o modelo de educação para idosos seria menos seqüencial e mais dialógico, sendo o diálogo e a participação os requisitos indispensáveis a essa nova prática educativa.

O tipo de educação que essa clientela reclama enquadra-se num perfil menos acadêmico e voltado à práticas e assuntos de seus interesses e necessidades. Aqui a educação é interpretada como um processo de comunicação e de construção pessoal e social, onde todos os envolvidos intercambiam significados acerca do que os preocupa e os satisfaz (SÁEZ, 2001). Sendo assim, a proposta de educação para idosos deve ser norteada pelos princípios da atividade (capacidade de manter o idoso ativo através de ampla cobertura social), da independência (preparar o idoso para manter sua independência e autonomia no grau mais elevado possível, evitando que seja um mero receptor das intervenções sociais) e da participação (deve ser respeitado o direito do idoso à interação e participação social).

## **O CONTEXTO PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS – UNIVERSIDADES E GTIS**

As universidades foram as primeiras instituições que responderam prontamente a essa nova perspectiva educacional. Por volta de 1960, a França criou as primeiras *universidades do tempo livre*, inicialmente com o objetivo de ocupar o tempo livre dos aposentados e favorecer relações sociais; porém, ainda não possuíam a direção da Educação Permanente.

Pierre Vellas, um professor da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse na França, foi o grande precursor do trabalho educacional com idosos em universidades. Impulsionado por uma preocupação de cunho social e humanista, ele empenhou-se em

pesquisar sobre a velhice e atividades ofertadas a essa clientela. Após vasta investigação, Vellas confirmou que as oportunidades oferecidas aos idosos eram quase inexistentes e lançou a proposta de que a universidade deveria abrir-se a esse grupo etário através de programas intelectuais, artísticos, de lazer e de atividade física (VELLAS 1997 *apud* CACHIONI, 2003).

Foi quando em maio de 1973 foi inaugurada a primeira *Université du Troisième Age*, uma proposta inovadora de universidade aberta a terceira idade cujo objetivo era tirar os idosos do isolamento, proporcionando-lhes saúde, alegria e interesse pela vida (NERI, 2005). O programa iniciou com 40 idosos inscritos, e seis meses mais tarde (setembro de 1973) registrou mais de mil inscrições. A maioria das estratégias usadas nesse trabalho considerava a realidade problemática dos seus estudantes, como depressão, isolamento, doenças; e, por isso, muitas vezes as atividades iam além do currículo, como palestras, debates sobre problemas atuais, passeios, viagens, mostras de dança e eventos culturais abertos.

Com o passar dos anos o programa da Universidade da Terceira Idade de Toulouse foi sendo aperfeiçoado. Em 1974, o programa ganhou caráter regular com cursos durando o ano inteiro. Vellas também criou outras alternativas, como: estações de verão e de inverno durante as férias acadêmicas e a Universidade Radiofônica da Terceira Idade, para diminuir o isolamento dos idosos nos domicílios.

As Universidades da Terceira Idade passaram a exercer importante papel para o desenvolvimento das pesquisas gerontológicas e formatou um modelo educacional mais amplo. Para Vellas, concomitante às atividades cotidianas dessas Universidades – educação permanente, educação sanitária, cuidados físicos, ações de serviço à comunidade – deve estar a pesquisa aplicada, para investigar os efeitos dos programas e contribuir para a disseminação da iniciativa de educar os idosos (CACHIONI, 2003).

O modelo de Universidade da Terceira Idade se expandiu não só pelas universidades francesas, mas pelas universidades da Bélgica, Suíça, Polônia, Itália, Espanha, Canadá e Estados Unidos em 1975. A primeira Universidade da Terceira Idade na América Latina surgiu na década de 80, a Universidade Aberta - UNI3 Uruguai, com sede no Instituto de Estudos Superiores de Montevideú. Atualmente, países como Paraguai, Chile, Argentina, Panamá, Venezuela, México e Brasil também possuem UNI3.

De acordo com Cachioni e Palma (2006) o movimento internacional de Universidades da Terceira Idade expandiu-se por todo o mundo e sofreu modificações e

adaptações conforme as necessidades sociais, perfil educacional e econômico de cada população.

No Brasil a expansão do modelo de Pierre Vellas se deu na década de 90, a partir da implantação da Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Porém outros modelos de universidades para terceira idade já haviam sido implantados na década de 80, como: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no estado do Rio Grande do Sul, a primeira a implantar atividades físicas para idosos, em 1982, e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 1985.

Também a Universidade Aberta a Terceira Idade da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UNATI-UERJ), com oficina de expressão; Universidade de Passo Fundo – RS, em 1990; Universidade de São Paulo, com o Programa Autonomia para a Atividade Física para Idosos; o PIFPS-U3IA da Universidade Federal do Amazonas entre outros (MAZO, LOPES E BENEDETTI, 2004). Outras instituições contribuíram para o trabalho educacional com idosos brasileiros.

Até o início dos anos 60, a questão social dos idosos não possuía visibilidade no contexto da sociedade brasileira. O país ainda era considerado de jovens, visto que se tinha pouco mais de 5% de pessoas com idade acima de 60 anos. Por esse motivo, as poucas ações sociais direcionadas aos idosos nessa época tinham um caráter exclusivamente assistencialista, servindo somente para suprir carências básicas e minorar sofrimentos decorrentes da doença e miséria enfrentadas pelos envelhecidos (FERRIGNO *et al*, 2006).

Nesse contexto, as instituições asilares, mantidas pelo Estado e por congregações religiosas, tinha suas ações voltadas exclusivamente ao tratamento de doenças, onde velhice e envelhecimento eram sinônimos de incapacidade, dor e morte; ou seja, a relação velhice ou envelhecimento saudável não era concebida em nossa sociedade, não se cogitava ser velho e ter saúde ao mesmo tempo.

Por isso, não havia outras instituições que oferecessem alternativas de convivência e participação para idosos em bom estado de saúde física e mental. Os asilos eram as únicas instituições específicas destinadas ao público envelhecido e isto, por sua vez, contribuía para fortalecer a distância existente entre os velhos e a sociedade.

A partir dos anos 60, começam a ser implantados no Brasil os primeiros trabalhos para idosos não institucionalizados, baseados na percepção de que a condição

marginal dos idosos poderia ser revertida com atividades de lazer, que contornassem a ausência de papéis e a solidão do idoso na sociedade, tidas então como o principal problema de quem envelhece (LIMA, 1999). Assim, em 1963, o Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC – SP) implantou o Trabalho Social com Idosos, sendo o “programa pioneiro no país e possivelmente na América Latina” (FERRIGNO *et al*, 2006, p.1436), destinado a idosos não institucionalizados (ASSIS, 1979).

O grupo de convivência do SESC - SP, inicialmente intitulado de *Carlos Malatesta* (nome do assistente social organizador) integrou comerciários aposentados sem alternativas de preenchimento do seu tempo livre, recebendo posteriormente aposentados de outras profissões.

As primeiras atividades de lazer desenvolvidas foram: comemorações de aniversários, bailes, festas, passeios, além de jogos de salão. Com o decorrer dos anos, novas atividades foram acrescentadas e houve uma expansão dos centros sociais do SESC - SP na capital, no interior e em demais Estados; principalmente por volta dos anos 80 e 90, quando houve o aumento do interesse pela questão da velhice e do envelhecimento pelas instituições de nível superior, além dos avanços na legislação.

A partir desse período, as iniciativas específicas para idosos proliferaram, sendo de caráter variado: programas de pré-aposentadoria, cursos de teatro e dança, programas de lazer, grupos de convivência organizados por administrações municipais e estaduais, agências de turismo, Universidades Aberta da Terceira Idade (UNATIs) entre outros.

Além das universidades, pequenos grupos comunitários adotaram a filosofia do trabalho com pessoas idosas, e foram criados por iniciativa dos próprios comunitários, como grupo de mães, associações de bairro, e também pelo Estado, que na maioria das vezes faz parceria. Esses, segundo Neri (2005), são os chamados grupos de trabalho da terceira idade, ou, simplesmente grupos de terceira idade (GTIs).

O elemento comum entre essas iniciativas é a preocupação com a qualidade de vida do idoso, promoção da saúde, participação e autonomia, com oferta de oportunidades educacionais e culturais. Nesse sentido, as ações desenvolvidas nos GTIs preocupam-se não apenas com reinserção social do idoso na sociedade, mas também às questões relacionadas à promoção da saúde no envelhecimento, tendo a atividade física como principal aliada.

## **CONCLUSÃO**

Todo ser humano possui o direito de aprender e ensinar independente da idade e na amplitude da palavra *Educação* que não se limita a locais, conteúdos ou faixas etárias, mas é condicionada apenas à presença de pessoas. A *Educação* ocorre ao longo da vida, é a própria vida e o mecanismo que ensina a viver. Por isso, o aumento da longevidade nos dias atuais, torna extremamente pertinente que a *Educação* acolha os diversos aspectos da velhice, baseando a aprendizagem do envelhecimento nos quatro pilares do aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

## REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, Márcia Cristina; OKUMA, Silene Sumire. **Perfil sócio-demográfico e de adesão inicial de idosos ingressantes em um programa de educação física.** Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, **17**(2):142-53, jul./dez. 2003.
- ASSIS, Darnício de. **Trabalho social com idosos no SESC de São Paulo, realizações e perspectivas.** Cadernos da Terceira Idade. São Paulo, SESC, n. 4, p. 37-39, 1979.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação – rumo à sociedade aprendente.** 8ª Ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1998.
- BALTES, Paul B. **Theoretical propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the dynamics between growth and decline.** *Developmental Psychology*, **23**, 611- 626; 1987.
- BENEDETTI, Tânia R. B.; GONÇALVES, Lúcia H. T.; MOTA, Jorge Augusto P. da S. **Uma proposta de política pública de atividade física para idosos.** Texto Contexto – Enfermagem. vol.16 no.3 Florianópolis, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Envelhecimento e saúde da pessoa idosa.** Cadernos de Atenção Básica, n. 19. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.
- CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos?** Campinas, SP: Alínea, 2003.
- CACHIONI, Meire; PALMA, Lúcia S. Educação permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e o idoso. In: FREIRE, Elizabete Viana. et al. **Tratado de geriatria e gerontologia.** 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- DEWEY, John. **Vida e Educação.** São Paulo, Edições Melhoramento, 1971.
- FAURE, Edgard. **Aprender a ser,** Santiago: UNESCO/Editorial Universitária, 1973.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa.** 7.ed. Curitiba: Positivo, 2008.
- FERRIGNO, José C.; LEITE, Maria Luciana C. B.; ABIGALIL, Albamaria. Centros e grupos de convivência de idosos: da conquista do direito ao lazer do exercício da cidadania. In: FURTER, Pierre. **Educação e vida.** 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- GIRARDI, Dennys Robson. **Educação: um processo contínuo na existência humana.** 23 jul. 2007. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/humanities>. Acesso em: 11 mar. 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico, 2000.** Características gerais da população. Rio de Janeiro: Brasil, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais.** Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: Brasil, 2008.
- KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1993. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- LAROUSSE Cultural. **Dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Nova cultural, 1992.
- LIMA, Balina Bello. **Mundo instável, homem contínuo, educação permanente.** Curriculum, 13 (01), 1974.
- LIMA, Marcelo Alves. A GESTÃO DA EXPERIÊNCIA DE ENVELHECER EM UM PROGRAMA PARA A TERCEIRA IDADE: A UNATI/UERJ. **Textos Envelhecimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 1999. Available from <[http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S15175928199900200003&lng=en&nrm=iso](http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15175928199900200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 Julho 2011.
- MAZO, Giovana. Zarpellon; LOPES, M. A. e BENEDETTI, T. B. **Atividade física e o idoso – concepção gerontológica.** 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- MINAYO, M. C.; HARTZ, Z. M. BUSS, P. M. **Qualidade de vida: um debate necessário.** Revista Ciência e Saúde Coletiva, 7-18, 2000.
- MOODY, R.H. **Philosophical presuppositions of education for old age.** Educational Gerontology, 1, p.1-16,1976. In: CACHIONI, Meire; PALMA, Lúcia S. Educação permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e o idoso. In: FREITAS, Elizabete Viana. et al. **Tratado de geriatria e gerontologia.** 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- NERI, Anita L. (Org.). **Qualidade de vida e idade madura.** 4.ed.Campinas; Papirus, 1993.
- \_\_\_\_\_; DEBERT, Guita G. (Orgs). **Velhice e sociedade.** 2.ed.SP: Papirus, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Palavras-chave em gerontologia.** Campinas, SP: editora Alínea, 2005.
- NUNES, Luís. **A prescrição da actividade física.** Lisboa: Caminho, 1999.
- NUNES, Miriam. **Educação sob um determinado ponto de vista.** N23 jun.2008. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/educacao-sob-um-determinado-ponto-de-vista-458737.html>. Acesso em: 11 mar.2010.
- OKUMA, S.S. **O idoso e a atividade física.** Campinas, SP: Papirus, 1998.
- SACRISTÀN, J. Gimeno. **Escolarização e cultura: a dupla determinação.** In: SILVA, L.H. et al. (org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre, Editora Sulina, 1996.
- SÁEZ, J. **La construcción de la gerontagogia: La formación en programas universitarios para mayores.** Múrcia, 2001. Texto não publicado.
- SÁNCHEZ, M. **Los programas universitarios para mayores: propósitos, razones y motivos.** In: SÁEZ, J. (Ed.). **Pedagogía Social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores.** p. 113-125. Málaga: Aljibe, 2002.
- UNATI-UEA. **Histórico da Universidade Aberta da Terceira Idade.** Disponível em: <http://www.unati.uea.edu.br/categoria.php?area=UHI> Acesso em: 23 ago 2011.
- VELLAS, Pierre. **Le Troisième Souffle.** Paris: Grasset, 1997. In: CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos?** Campinas, SP: Alínea, 2003.
- VERAS, Renato. **Envelhecimento Humano: ações de promoção à saúde e prevenção de doenças.** In: FREIRE, Elizabete Viana. et al. **Tratado de geriatria e gerontologia.** 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- VILLAR, F. **¿Tiene sentido la formación en la vejez?** Las nuevas tecnologías como ejemplo paradigmático. *Comunicación y Pedagogía*, 173, 57-62, 2001.
- VILLAR, F. **Educación y personas mayores: Algunas claves para la definición de una psicología de la educación en la vejez.** *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 1, 61-76, 2004.