

## **EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: o aprender permanente na educação de idosos e na formação de professores**

## **EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA: el aprendizaje permanente en la educación de las personas mayores y en la formación de maestros**

## **LIFELONG EDUCATION: the permanent learning in the education of the elderly and in the training of teachers**

Josaniel Vieira da Silva<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-6542-9962>

### **Resumo:**

Este ensaio teórico busca analisar a Educação de idosos numa perspectiva de Educação ao Longo da Vida. Atrela-se a esses dois temas a importância da formação de professores para o trabalho pedagógico com idosos. A discussão que aqui se apresenta buscou fazer um diálogo com a literatura pertinente. Os textos selecionados colaboram para uma reflexão sobre o tema do artigo. Assim, nos valem dos seguintes autores e autoras: Soares (2006), Freire (1999, 2017), Souza (2001, 2006), Haddad (2012), Pinto (2000) sobre formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como a própria legislação Brasil (1996, 2000, 2015). Pérez Gómez (1997) sobre as questões da prática pedagógica. Santos (2020), Barros (2011), Gadotti (2016) sobre a Educação ao longo da vida e educação de idosos. De modo geral, os textos se os ajudam na compreensão sobre a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, formação de professores. Por ora, a revisão desses textos nos leva a apontar que ainda temos a necessidade professores formados para o trabalho pedagógico com esse público.

Palavras-chave: Educação ao longo da vida; Formação de professores; EJA; Educação de idosos

### **Resumen:**

Este ensayo teórico busca analizar la Educación de las Personas Mayores desde la perspectiva de la Educación a lo Largo de la Vida. Vinculado a estos dos temas está la importancia de la formación docente para el trabajo pedagógico con los ancianos. La discusión presentada aquí buscó establecer un diálogo con la literatura relevante. Los textos seleccionados contribuyen a una reflexión sobre el tema del artículo. Así, hacemos uso de los siguientes autores: Soares (2006), Freire (1999, 2017), Souza (2001, 2006), Haddad (2012), Pinto (2000) sobre la formación docente para la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), así como la propia legislación brasileña (1996, 2000,

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto do curso de Pedagogia e outras licenciaturas na Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: [josaniel.vieira@upe.br](mailto:josaniel.vieira@upe.br)

### **Como referenciar este artigo:**

SILVA, Josaniel Vieira da; Educação ao longo da vida: o aprender permanente na educação de idosos e na formação de professores. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-17, 2023.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v25i17759>

2015). Pérez Gómez (1997) sobre temas de prática pedagógica. Santos (2020), Barros (2011), Gadotti (2016) sobre Educação a lo largo de la vida y Educación del adulto mayor. En general, los textos ayudan a comprender la educación de jóvenes, adultos y ancianos, la formación del profesorado. Por ahora, la revisión de estos textos nos lleva a señalar que aún necesitamos docentes capacitados para trabajar pedagógicamente con este público.

**Palabras clave:** Educación a lo largo de la vida; Formación de maestros; EJA; educación de ancianos

#### **Abstract**

This theoretical essay seeks to analyze Elderly Education from a Lifelong Education perspective. Linked to these two themes is the importance of teacher training for pedagogical work with the elderly. The discussion presented here sought to establish a dialogue with the relevant literature. The selected texts contribute to a reflection on the theme of the article. Thus, we make use of the following authors: Soares (2006), Freire (1999, 2017), Souza (2001, 2006), Haddad (2012), Pinto (2000) on teacher training for Youth and Adult Education (EJA), as well as the Brazilian legislation itself (1996, 2000, 2015). Pérez Gómez (1997) on issues of pedagogical practice. Santos (2020), Barros (2011), Gadotti (2016) on Lifelong Education and Elderly Education. In general, the texts help them understand the education of young, adult and elderly people, teacher training. For now, the review of these texts leads us to point out that we still need trained teachers to work pedagogically with this public.

**Keywords:** Lifelong education; Teacher training; EJA; Elderly education

## **INTRODUÇÃO**

A educação ao longo da vida não é apenas um paradigma, é um processo contínuo de busca de aperfeiçoamento pessoal e social entrelaçado à necessidade de uma formação integral e gnosiológica, envolve gestão da educação e diretrizes políticas. Tida como uma educação que se refaz cotidianamente em busca de novos conhecimentos, saberes e aprendizagens, ela remonta à época de Aristóteles, para quem a educação acontece de maneira permanente, integral; ou seja, ela se dá ao longo de toda a vida, como aponta Gadotti (2016) ao fazer um levantamento e uma diferenciação entre “educação ao longo da vida” e “aprendizagem ao longo da vida”.

Refletindo sobre a Educação de Idosos, entendemos que, ainda, temos muito o que discutir sobre ela. Essa conclusão se dá devido aos desafios político-educacionais, que são exigidos no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considerando esse aspecto, este ensaio teórico versa sobre as nuances da presença de pessoas idosas na EJA como uma forte necessidade de pensarmos a formação de professores para o trabalho com esses sujeitos numa perspectiva política de educação ao longo da vida.

É bem verdade que a Educação Popular através dos Círculos Populares de Cultura (CPC), e nela inserida a EJA, trouxe características próprias, que requereram uma metodologia própria, uma dimensão ideológica e política e um docente especial, diferenciado e qualificado para esse trabalho geracional. Em se tratando de pessoas já adultas, a (re)construção e o estudo de determinados temas sensíveis, como: diversidade, novas tecnologias, relações étnico-raciais, etarismo, alfabetização, letramento, trabalho, religião etc., exigem um cuidado, um olhar mais apurado aos desafios, que eles evidenciam ao serem abordados em sala de aula. Esses temas, relacionados a outros não menos importantes, são essenciais para novos processos de aprendizagens para os idosos e, também, para os jovens e os demais adultos.

A educação ao longo da vida, em sua função permanente, atém-se a objetivos e a compromissos com a formação humana e a aquisição de saberes para a permanência mais equitativa dos sujeitos na sociedade, ideário tão defendido por educadores, como Paulo Freire (1921-1997). Nessa perspectiva, a educação ao longo da vida, pensada dentro da educação popular para a inserção de pessoas idosas, é a construção de sujeitos ativos e crítico-reflexivos, para que possam continuar aprendendo permanentemente. Nesse sentido, a educação escolar para essas pessoas, como política pública deve estar pautada na possibilidade de (re)criação de saberes essenciais ao desenvolvimento de habilidades e aptidões através das diferentes linguagens, que a escola pode mediar.

Em relação aos aspectos metodológicos no exercício docente com esses adultos, é imprescindível destacarmos a necessidade de formação de docentes interessados no universo multidisciplinar dos processos de ensino e aprendizagem. Essa ação objetiva a emancipação dos estudantes numa formação que deve acontecer na reciprocidade da troca de conhecimento e no entendimento das peculiaridades, que os estudantes e professores carregam. Ou seja, uma formação que privilegie estudos e análises sobre as demandas socioculturais, políticas e educativas, as quais as pessoas idosas precisam continuar aprendendo. Assim, a compreensão pedagógica e social sobre a cultura, seu acesso e a permanência desses estudantes na escola se fazem primordiais e basilares.

A partir dessa questão, entendemos que um profissional, formado e orientado para esse trabalho específico com pessoas idosas, também pode contribuir para um melhor desenvolvimento da sensibilidade e entender os aspectos sociais e educacionais, que

perpassam por uma educação ao longo da vida. Isso demanda a participação amorosa dos docentes na vida educativa dos estudantes adultos. Mas, para isso, requer um domínio teórico-prático de sua ação pedagógica envolvida na reflexão, diálogo, busca de conhecimentos e afetividade compreensiva da escuta. Estudantes idosos, jovens e adultos, de modo geral, ao estarem na escola, trazem e articulam uma série de experiências extracurriculares, que fazem com que pensem e desejem que a escola onde trabalham seja diferente da escola que conheceram na infância.

Este ensaio teórico busca analisar a Educação de idosos numa perspectiva de Educação ao Longo da Vida. Atrela-se a esses dois temas a importância da formação de professores para o trabalho pedagógico com idosos. A discussão que aqui se apresenta buscou fazer um diálogo com a literatura pertinente. Os textos selecionados colaboram para uma reflexão sobre o tema do artigo. Assim, nos valem dos seguintes autores e autoras: Soares (2006), Freire (1999, 2017), Souza (2001, 2006), Haddad (2012), Pinto (2000) sobre formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como a própria legislação Brasil (1996, 2000, 2015). Pérez Gómez (1997) sobre as questões da prática pedagógica. Santos (2020), Barros (2011), Gadotti (2016) sobre a Educação ao longo da vida e educação de idosos. De modo geral, os textos se os ajudam na compreensão sobre a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, formação de professores.

É claro, para educadores e pesquisadores, que, ainda, se faz imperioso abordar o tema da tríade formação docente, educação de pessoas idosas e educação ao longo da vida. Isso por que esses elementos não se esgotaram ao longo do tempo desde que a educação popular passou a ser instituída como parte de uma política educacional destinada a uma parcela, que dela ainda necessita.

Portanto, pensar educação ao longo da vida é considerar que os sujeitos idosos são aprendentes, os quais circulam em outros espaços sociais, que não só a escola, e que o docente precisa atentar para esse fato como base para o seu planejamento de ensino. Isso inclui metodologias, diversidade de abordagens temáticas, faixa etária e diversidade social e cultural dos estudantes idosos, que iniciam ou retornam à escola.

## 1. Educação de idosos e a educação ao longo da vida como política pública de direito de pessoas idosas.

Segundo Barros (2011), a aprendizagem ao longo da vida descende de uma tradição tecnocrática e gestonária alicerçada na escola de pensamento funcionalista. Embora o termo “permanente” se assemelhe ao conceito de longo da vida, segundo a autora, são conceitos distintos. Concernente a isso, a educação ao longo da vida ampara-se na construção de um sujeito ativo, que se faz e refaz cotidianamente diante das demandas, as quais lhes são apresentadas, o que possibilita o acesso a outras aprendizagens e maneiras de ser, se ver e estar o mundo.

Por esse motivo, a educação, como forma política, precisa considerar a vocação a essa dimensão ontológica do homem. Por essa constatação, a educação popular historicamente constituída defende uma educação permanente; ou seja, uma educação, que se refira a um processo de busca de autonomia dinâmica dos indivíduos em uma sociedade em rápida transformação e que perdura ao longo da vida, já que a educação é tida como algo que se dá por toda a vida e nada acontece sem ela (PINTO, 2000).

A educação ao longo da vida se propõe a uma educação, que busca recuperar o sentido humanista da educação. Isso está presente na definição dos quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver. Segundo o Relatório Delors (1998, p. 31):

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p.89/90 - grifos do autor)

O debate sobre esses grandes pilares nos faz refletir como a educação ao longo da vida, que também é permanente, é a busca de uma formação integral, tema já tão discutido e aludido por diversos estudiosos preocupados em entender a educação permanente como aquela que acontece por toda a vida das pessoas, sejam idosas ou não. Segundo

Gadotti (2016)<sup>2</sup>, há de pensarmos em uma aprendizagem ao longo da vida e o quanto se pode questionar sobre isso ao fazermos referência a uma educação: “num primeiro momento, a Educação Permanente (ou Educação ao Longo da Vida) nada mais era do que um termo novo aplicado à Educação de Adultos, principalmente no que se referia à formação profissional continuada”.

Entendemos educação de idosos como um processo contínuo e fundamental para a viabilização dos projetos pessoais. Assim, o ato de aprender ao longo da vida transparece como sendo o ato de promover a construção e a reconstrução do saber ao mesmo tempo em que respeita a experiência de vida e o saber dos estudantes idosos. Nessa direção, “A aprendizagem ao longo da vida é um processo constante de aprendizagem (do ato de aprender), seja comportamental, seja intelectual, e deve abranger a inteira vida de um indivíduo” (OLIVEIRA; MARESCOTTI; FORMICUZZI, 2014, p. 25). Oportuniza-se, assim, a aquisição de conhecimentos, desenvolvendo no estudante sua percepção e atitude crítica, possibilitando, também, que, na prática, a educação seja um direito de todos, lutando contra a exclusão do fracasso escolar e social, muitas vezes sentido pelas pessoas idosas ao pensarem sobre a educação tardia. Isso porque convencionou-se que apenas crianças e jovens podem ter acesso à educação formal ou voltar a ela.

Ainda sobre a educação ao longo da vida, Alheit e Dausien (2006, p. 180) apontam dois aspectos:

O primeiro ponto de vista inspira, a partir dos anos de 1960, uma política internacional de ‘educação ao longo da vida’ (Dohmen, 1996; Gerlach, 2000; Field, 2000) que visa a pesquisa e o desenvolvimento de novas concepções de formação diante da criação de recursos econômicos e culturais relacionados com as sociedades ocidentais. Como pano de fundo, há o diagnóstico de que a mudança social acelerada, as rupturas e as mutações trazidas por ela exigem, para serem superadas pelos atores sociais, competências e flexibilidade que não podem ser adquiridas no ritmo e nas formas institucionalizadas dos processos ‘tradicionais’ de formação [...]. O segundo ponto de vista – que se inscreve no contexto de uma ciência da educação orientada para o sujeito – toma como objeto os processos de aprendizagem e de formação do ator social individual. Nesse contexto, a atenção é focada, principalmente, sobre os aspectos não formais, informais, não institucionalizados e auto-organizados da aprendizagem. As palavras-chave ‘aprendizagem do cotidiano’, ‘aprendizagem a partir das experiências’, ‘aprendizagem por assimilação’, ‘aprendizagem ligada ao mundo da vida’ ou ‘autodidaxia’ constituem novos temas e campos da pesquisa (Dohmen, 1996; Kade; Seitter, 1996; Ação combinadas formação contínua, 1998).

---

<sup>2</sup> No texto, Moacir Gadotti (2016) faz uma longa reflexão sobre o termo educação permanente, historicizando o surgimento de seu conceito e como política educacional.

Os pontos levantados acima reforçam quanto o tema de educação ao longo da vida foi e é importante para entendermos as políticas educacionais e o público a quem se destina essa educação. Entendemo-las como para todas as pessoas, que, de alguma forma, almejam encontrar nela um significado de aprendizagem irrestrita e, que com isso, possam contribuir ativamente no meio social onde circulam, vivenciando a diversidade cultural, política, étnica, linguística e humana, e longe do preconceito do etarismo.

Quanto à “educação de pessoas idosas”, esta surge como uma demanda social e política, constituída como direito à educação ao longo da vida. Nessa perspectiva, é preciso enxergamos, nessa educação, maneiras outras de pensarmos a visibilidade dos idosos enquanto sujeitos de direito a uma educação plena, crítica e com outros objetivos. Para o idoso, o aprender tem sentido muito diferente, que é buscado pelos jovens e adultos mais jovens.

É possível encontramos, na Política Política Nacional do Idoso (PNI), as bases para o direito à educação e outros mais, como podemos ver no Artigo 1º do Capítulo I, que trata da finalidade e diretrizes da PNI (BRASIL, 1994, p. 6): “Tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade”. Nessa Lei fica compreensível que aspectos importantes, tais como que o processo de envelhecimento, dizem respeito à sociedade, e não somente a um grupo social. As diretrizes IV e VI, estabelecidas no Art. 4º, se destinam a garantir:

O Estabelecimento de mecanismos que favoreçam a divulgação de informações de caráter educativo sobre os aspectos biopsicossociais do envelhecimento e a Viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso, que proporcionem sua integração às demais gerações.

Mais adiante, no Capítulo IV, das Ações Governamentais, Artigo 10, mais nomeadamente sobre a educação para as pessoas idosas, o PNI (BRASIL, 1994, p. 11) nos diz que é necessário:

- a) Adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados aos idosos;
- b. Inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis de 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 a distância, adequadas 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.

Aqui, podemos ver que cabe a nós, educadores, compreendermos o quanto o espaço escolar é crucial para as pessoas idosas. A educação, nesse contexto etário, propõe a construção de uma melhor qualidade de vida. Isso por que “o tema educação de jovens e adultos não remete somente à questão etária, mas a uma especificidade cultural” (FURINI, 2012, p. 466). Assim, entendemos que as pessoas jovens e adultas, também, devem ser consideradas nesse bojo de acesso à cultura e à educação.

Reiteramos que isso pode se dar através de novos saberes, que, cotidianamente, vão sendo renovados a partir da garantia de um direito do idoso e dever do Estado em ofertar uma educação de qualidade. Mais que isso, que possibilite a essas pessoas continuarem seus processos educativos e desenvolvimento de seus processos cognitivos, linguísticos, motores etc., que ultrapassam a necessidade do aprender com certa dificuldade, considerando os limites que a sociedade impõe aos idosos por causa da idade ou do ser “velho”.

Ninguém é velho só porque nasceu há muito tempo ou jovem porque nasceu há pouco. Além disso, somos velhos ou moços muito mais em função de como pensamos o mundo, da disponibilidade com que nos damos, curiosos, ao saber, cuja procura jamais nos cansa e cujo achado jamais nos deixa satisfeitos e imobilizados. Somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo, se o que fizemos continua a encarnar sonho nosso. Sonho eticamente válido e politicamente necessário. Somos velhos ou moços muito mais em função de se nos inclinarmos ou não a aceitar a *mudança* como sinal de *vida* e não a *paralisação* como sinal de *morte* (FREIRE, 2013, p. 97, grifos do autor).

Dado esse direito à educação ao longo da vida, temos, também, o direito de envelhecermos dignamente com todos os direitos garantidos e com possibilidade efetiva de uso. A despeito disso, a realidade brasileira nos faz repensar sobre a importância da educação escolar e da formação docente para atender as pessoas idosas no espaço escolar.

Para isso, o que discutimos como direito é a garantia que as pessoas idosas precisam ter de profissionais mais qualificados para atuação no trabalho com eles. Compreendermos os processos de aprendizagens dessas pessoas é imprescindível para termos o verdadeiro sentido do educar idosos no contexto de uma educação popular:

[...] educar na concepção aludida não diz respeito somente ao idoso. Implica educar todas as pessoas idosas, e a sociedade em seu conjunto, para os processos de envelhecimento, para saberem envelhecer e conviver com a velhice. Trata-se de conhecer o processo de envelhecimento e aprender a conviver com o próprio envelhecimento e o envelhecimento dos outros. Podíamos dizer que se faz necessário *educar para a velhice*. As novas gerações precisam ser informadas sobre esse fato para eliminar seus preconceitos com relação ao idoso, além de ter uma atitude positiva face ao processo do seu próprio envelhecimento inevitável (SANTOS, 2020, p. 34. - Grifo da autora)

Comumente, no caso do trabalho docente, sem a formação específica para o trabalho com idoso, o docente terá poucas chances de desenvolver um trabalho pedagógico, que privilegie o mundo vivido das pessoas idosas, as quais continuam, na escola, a busca por um novo ânimo para suas possibilidades de interação social. O profissional, que vai atuar na educação de pessoas idosas, deve ter uma sólida formação, a qual oportunize maior compreensão sobre as necessidades dessas pessoas enquanto estudantes.

## **2 A formação docente para uma Educação de Idosos e a gestão da educação**

Especificadamente sobre os aspectos de formação, a prática pedagógica reflexiva é apontada como uma das categorias mais importantes para se entender e ampliar o sentido da formação docente em todas as modalidades. Comumente, é percebido que a prática pedagógica de alguns docentes denuncia pouca habilidade com a educação de pessoas adultas e idosas assim como pouco entendimento dos pressupostos referentes à EJA, à educação popular e às questões teórico-práticas, que a modalidade exige para uma prática mais transformadora, com o objetivo de que sejam respeitadas as diferenças encontradas nessa modalidade, seja cultural ou social.

Segundo Pinto (2000, p. 113), compete ao professor:

Além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade.

De fato, compreender os métodos, as metodologias e o contexto social no qual os estudantes vivem é salutar para a formação docente, pois refletir sobre a prática os faz mais críticos, propiciando que os professores compreendam que, para se refletir sobre a prática, precisam, também, de uma teoria. Esta se constrói na prática individual, com um círculo que não se fecha, uma prática e teoria que estão sempre juntas.

Sobre a prática, Pérez Gómez (1997, p. 112) diz:

Apoiar-se na prática não significa que se reproduzam acriticamente os esquemas e rotinas que regem as práticas e se transmite de geração em geração como resultado do processo de socialização profissional. [...] trata-se de partir da prática para desencadear uma reflexão séria sobre o conjunto das questões educativas, desde as rotinas às técnicas, passando pelas teorias e pelos valores.

As formulações de Pérez Gómez (1997) nos ajudam a entender que a prática atual dos professores, sem uma formação específica na área na qual atuam, cria neles uma angústia, uma sensação de vazio de saber. Muitas vezes, essa sensação faz com que se pense que a compreensão de seu papel de professor está no nível da formação “ambiental” dentro do “senso comum” da profissão docente e da tarefa de ensinar e educar. Por isso:

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 103).

Em muitas situações, constata-se que muitos professores podem tomar a própria experiência como teoria, porque a formação adquirida na Universidade não colabora eficazmente para desvendar a maioria dos problemas do cotidiano da sala de aula e nem mesmo teorizá-los, contribui para fazermos uma constante reflexão sobre a prática. Isso

por que, quando fazem a sistematização das ações desenvolvidas e de suas experiências, os docentes avaliam, refletem e se propõem às mudanças das práticas, que, dependendo da competência e/ou habilidade, se realiza uma ação-reflexão-ação.

Entendemos que, ao sistematizar as práticas para a melhoria das atividades individuais, o professor tem o grupo como o contexto mediador do trabalho de análise. É nesse grupo que diferentes práticas se reformulam teoricamente ainda que de forma tênue. Porém, não deveria ser somente o grupo, mas também a formação inicial e continuada que deveria nortear as diferentes situações pedagógicas. Nesse sentido:

A prática deve ser entendida como eixo do currículo da formação de professores e nega-se a separação artificial entre a teoria e a prática no âmbito profissional. Em primeiro lugar, só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento acadêmico teórico pode tornar-se útil e significativo para o aluno-professor. Em segundo lugar, o conhecimento que se mobiliza para enfrentar as situações divergentes da prática é o do tipo idiossincrático, construído lentamente pelo profissional no seu trabalho diário e na sua reflexão na e sobre a ação (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 111).

Diante dessas ideias colocadas pelos autores, consideramos que, para que os profissionais que atuam na educação de idosos se “encontrem”, é preciso que levemos em conta o papel de cada estudante idoso dentro de seu cotidiano social e cultural. Portanto, é fundamental que tanto os currículos de formação quanto o de execução para a sala de aula estejam sistematizados em novos conceitos e diretrizes. Assim, as diferentes práticas já vivenciadas por professores de EJA poderão proporcionar experiências, que possam significar a vivência da interculturalidade dos idosos na modalidade.

As práticas pedagógicas, nos diferentes processos que proporcionam experiências significativas, se forem vividas interculturalmente, configurarão situações multiculturais que garantirão e desenvolverão (são prefigurativas) o desejo e a luta por sociedades democráticas, que, talvez, se pudesse denominar de pluri/inter/multiculturais críticas (SOUZA, 2001, p. 213).

Vista dessa forma, uma prática reflexiva, limitada apenas ao bom senso e à experiência pessoal, não oportuniza resultados satisfatórios. O professor precisa de saberes que ele não pode (re)inventar sozinho, pois a reflexão contínua e conjunta aumentará a possibilidade, de (re)criação pedagógica, desde que esteja assentada em uma

ampla cultura humana de processos experienciais significativos. Por isso, pensar a prática é, também, pensar a profissão, a formação, a melhoria do ensino, o dia a dia da sala de aula, a diversidade cultural democrática e os saberes construídos institucionalmente.

O pensamento freiriano desenha uma postura de educador alicerçada em fazer o que discursa e sua prática docente deve ser crítica, envolvendo dinamismo e a dialética entre o fazer e o pensar, e sobre o fazer. Assim, a prática docente deve estar elaborada no dia a dia, transformando-se em nova prática a partir da reflexão. Então, o educador deve avaliar a sua prática depois de cada prática exercida.

Freire (1999), ao se referir à formação docente, destaca que, desde a formação, ou melhor, desde o seu momento inicial, é importante que o educador tenha a consciência do seu papel formador sem deixar de levar em conta que esse processo, também, deve ser contínuo e permanente, para um melhor desenvolvimento de práticas pedagógicas. Freire (1999, p. 25) comenta:

[...] desde o começo do processo de formação, que deve ser permanente, vai ficando claro, que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se ao ser formado, por isso que: ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Sempre ser humano, passando por um processo de formação, o educador é sujeito e objeto da história. Como objeto, sofre a ação do tempo e dos movimentos sociais. Todavia, não assume a consciência e o papel de interferir nesse processo. Como sujeito, ele constrói o projeto histórico de desenvolvimento do povo. É um ser junto com os outros fazendo conscientemente a história de uma educação que privilegia o cidadão de direitos.

Haddad (2012, p.5), ao pensar sobre o perfil docente nos alerta:

O educador tem que ter essa sensibilidade do olhar. Do perceber quem é este cidadão ou cidadã que está dentro da sala de aula. Porque é um cidadão ou uma cidadã, ele não é um instrumento ao qual você tem que repor a escolaridade dentro da cabeça da pessoa; ele não é uma tabula rasa.

Nessa direção de pensamento, fica claro para nós que existe por parte dos autores citados, uma preocupação com a prática reflexiva, sobressaindo-se como fonte de estímulo e motivação para uma prática, que considere a diversidade presente no universo cultural dos educandos e professores. Assim pensando, cabe à educação reconhecer e legitimar, através das práticas pedagógicas e de formação de professores, a contribuição para a discussão do direito ao reconhecimento das mais diversas identidades: éticas, culturais, de gênero etc.

Ao trazer as questões da diversidade cultural, reflexão, prática pedagógica, dialogicidade etc. para a educação de jovens e adultos, Freire (1999) evidencia-se mais ainda como um dos mais importantes teóricos a discutir tais questões. Durante décadas, ele se preocupou, entre outras coisas, em problematizar conceitos e categorias, que estavam diretamente relacionadas ao cotidiano do educador em sua sala de aula e no diálogo vivenciado no dia a dia.

Nesse pensar progressista, o diálogo, uma das categorias fundamentais do pensamento freiriano, colabora na socialização das questões de democratização e construção/vivência do multiculturalismo nas mais diversas áreas humanas para o aprendizado permanente, como pontua Gadotti (2016, p. 6):

Vista sob a ótica da nossa grande referência que é a Educação Popular, a Aprendizagem ao Longo da Vida deveria voltar-se para a participação, para a cidadania, para a autonomia dos cidadãos. Deveria englobar o respeito e a defesa dos direitos humanos, a pedagogia crítica, os movimentos sociais, a comunicação e a cultura popular, a educação de adultos, a educação não formal e a educação formal em todos os níveis, a educação ambiental, enfim, a educação integral e inclusiva. Mas isso não é o que está acontecendo. A Educação Popular leva em conta as diferentes expressões da vida humana, sejam elas artísticas ou culturais, sejam elas ligadas ao desenvolvimento local e à economia solidária, à sustentabilidade socioambiental, à afirmação das identidades dos diferentes sujeitos e de seus coletivos, à inclusão digital e o combate a qualquer tipo de preconceito.

Vista sob a ótica da educação popular, a aprendizagem ao longo da vida deveria voltar-se para a participação, para a cidadania e para a autonomia dos cidadãos. Deveria englobar o respeito e a defesa dos direitos humanos, a pedagogia crítica, os movimentos sociais, a comunicação e a cultura populares, a educação de adultos, a educação não formal

e a educação formal em todos os níveis, a educação ambiental; enfim, a educação integral e inclusiva. Mas, isso não é o que está acontecendo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tais reflexões, deduzimos que o educador, principalmente o educador popular, que dimensiona a educação de idosos como uma educação ao longo da vida e coloca isso como elemento necessário para a sua formação, tem mais chance de fazer um trabalho mais próximo da realidade dos educandos.

Temos clareza de que este tema não se esgota nestas páginas. Fica evidente que educar idosos é desejar continuarmos ajudando estudantes idosos a continuarem aprendendo ao longo da vida, e não estarmos voltados apenas para a aquisição de saberes padronizados de hábitos e habilidades profissionais. Por isso, é imprescindível que a prática pedagógica reflexiva esteja atrelada às formações políticas, intelectuais, humanas e culturais desejadas no perfil dos educandos idosos, para que consigam identificar a educação ao longo da vida como tema presente e em suas vidas.

Por ora, concluímos o necessário entendimento do que seja a educação ao longo da vida e de como ela depende, de certa forma, de professores, que são simpáticos e atuantes na educação de pessoas idosas, e que, com os alunos na sala de aula, o professor enxergue a reciprocidade, a solidariedade, o respeito e a valorização das diferentes culturas, tendo como alicerce a troca e a interação, para que se vá além do senso comum.

## REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. Tradução Teresa Van Acker. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijep/a/V7ZBJBjRgcZD976QMNpqqdPp/?format=pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

BARROS, Rosana. **Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: A Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional.** Lisboa: Chiado, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Lei nº 8.842, 4 de janeiro de 1994.** Plano Nacional do Idoso (PNI). Brasília/DF: MDSCF, 1994. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/politica\\_idoso.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/politica_idoso.pdf). Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 21 de julho de 2023

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/00, de 10 de maio de 2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, 1º julho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 jun. 2013.

DELORS, Jacques. (Org). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 11. ed. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FURINI, Dóris Regina Marroni. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam: os sujeitos jovens e a EJA. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, Ano 16, v. 2, n. 29, p. 444-476, jul./dez. 2012.

GADOTTI. Moacir. **Educação Popular Educação ao Longo da Vida.** Acervo PAULO Freire, UFPE, 2016. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/10020>. Acesso em 05 de agosto de 2023.

HADDAD, Sergio. Os desafios da EJA contemporânea. **Jornal CEFÉ**, p. 04 - 05, mar. 2012 04-05. Disponível em: [//www.ucs.br/ucs/tplNoticias/noticias/1333031036/jornal\\_cefe.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplNoticias/noticias/1333031036/jornal_cefe.pdf). Acesso em: 4 jul. 2023.

OLIVEIRA, Jocilene Gadioli de; MARESCOTTI, Elena; FORMICUZZI, Maddalena. Educação permanente e certificação das aprendizagens não-formais e informais: o contexto italiano (Europa) e brasileiro. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, v. 17, n. 33, p. 23-48, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2841>. Acesso em: 4 ago. 2023.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1997. p. 93-114.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Sandra Maria da Silva. Educação de idosos: razões para investir. In: SILVA, Josaniel Vieira da (Org.). **Políticas educacionais, práticas e experiências de formação: caminhos percorridos, trilhas que se cruzam**. Recife: EDUPE, 2020. p. 25-39.

SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296 p.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuições ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. Recife: Bagaço, 2001.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: 2006. (Ensaio ao CE/UFPE).

Enviado em: 13-08-2023

Aceito em: 22-12-2023

Publicado em: 28-12-2023