

Rita de Cássia da Silva Oliveira  
Paola Andressa Scortegagna  
Mauro José Ferreira Cury  
Organizadores



# A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano

Coleção Extensão



Rita de Cássia da Silva Oliveira  
Paola Andressa Scortegagna  
Mauro José Ferreira Cury  
Organizadores



# A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano

Coleção Extensão



REITOR Paulo Sérgio Wolff  
VICE-REITOR Moacir Piffer

**EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - EDUNIOESTE**

**Conselho Editorial**

Aparecida Feola Sella	Clarice Cristina Corbari
Silvio César Sampaio	Elenita Conegero Pastor Manchope
Rosalvo Schurz	Irene Carniatio de Oliveira
Sammuel Nelson Melegari de Souza	Helena Teru Takahashi Mizura
Kátia Fabiane Rodrigues	Beatriz Helena Dal Molin
Ivanete Terezinha Schumann	Flávio Pereira
Claudio Roberto Marqueto Mauricio	Eduardo Nunes Jaccondino
Cleto Plein	Fabiola Villa
Darel Ferrari de Lima	Susã Sequinel de Queiroz
Roberto Saraiva Kahlmeyer Merrens	Mardi Renate Von Borstel Roessler
Valderi Pacheco dos Santos	

**Equipe**

Aparecida Feola Sella <i>Diretora</i>	Clarice Cristina Corbari <i>Editora-Chefe</i>
Renan Paulo Bini <i>Assessor Especial</i>	Alcione Tereza Corbari <i>Divisão de Acompanhamento Financeiro e de Estratégia</i>
Patricia Alessandra da Silva <i>Assistente Editorial</i>	Paulo Cezar Konzen <i>Divisão de Marketing, Divulgação e Distribuição</i>
Pedro Leites Junior <i>Assessor de Revisão</i>	Solange Goretti Moreira Pizzatto <i>Estrategista</i>
Lohana Larissa Mariano Cíviero <i>Estrategista</i>	

Rita de Cássia da Silva Oliveira  
Paola Andressa Scortegagna  
Mauro José Ferreira Curry  
Organizadores

# A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano

Coleção Extensão

© 2016, EDUNIOESTE

Capa  
Paola Andressa Scoretegagna

Revisão  
Clarice Cristina Corbari  
Alcione Tereza Corbari  
Pedro Leites Junior

Diagramação  
Lohana Larissa Mariano Civero

Ficha Catalográfica  
Helena Soterio Beijo

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

V436

A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano /organizado por Rita de Cássia da Silva Oliveira; Paola Andressa Scoretegagna e Mauro José Ferreira Cury. - Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.  
267 p. (Coleção Extensão)

Vários autores

ISBN: 978-85-7644-320-9

1. Envelhecimento. 2. Velhice. 3. Educação do idoso. I. Oliveira, Rita de Cássia da Silva, Org. II. Scoretegagna, Paola Andressa. III. Cury, Mauro José Ferreira, Org. IV. Título.

CDD 21 ed.305.26

374.00846

612.67

CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Beijo – CRB 9ª/965

Edunioeste - Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-110 - Cascavel-PR

Telefone: (45) 3220-3026

Home Page: [www.unioeste.br/editora](http://www.unioeste.br/editora)

E-mail: [reitoria.edunioeste@unioeste.br](mailto:reitoria.edunioeste@unioeste.br)

Impressão e Acabamento

Gráfica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-110 - Cascavel-PR

Rita de Cássia da Silva Oliveira  
Paola Andressa Scoretegagna  
Mauro José Ferreira Cury  
Organizadores

# A velhice e o envelhecimento no contexto ibero-americano

Coleção Extensão



Cascavel

## Sumário

- 9 Apresentação
- 13 Universidades Abertas à Terceira Idade: um caminho possível para a educação do idoso  
*Rita de Cássia da Silva Oliveira, Paola Andressa Scortegagna e Flávia da Silva Oliveira*
- 35 La generatividad en la vejez: implicaciones para el futuro de los Programas Universitarios para Adultos Mayores  
*Feliciano Villar Posada*
- 55 El Programa de Educación 'para' y 'con' mayores en Cuba: 15 años de experiencias y nuevos retos  
*Teresa Orosa Fraiz*
- 67 La educación del adulto mayor en España  
*María del Pilar García de la Torre*
- 81 La educación de personas adultas mayores en Costa Rica  
*Maribel León Fernández*
- 91 Educación de personas mayores en Chile  
*Mararena Rojas, Francisca Campos e Jaciera Sanhueza*
- 105 Notas sobre el presente y el devenir de la educación de adultos mayores como proyecto de cambio cultural  
*José Alberto Yuni*
- 125 La participación social de las personas mayores en los ámbitos sociocultural, artístico y educativo  
*Juan Lirio Castro*

- 145 **A consolidação plurifacetada da educação de adultos**  
*Luís Maria Fernandes Areal Robtes*
- 161 **Pedagogia Social e a terceira idade**  
*Ercely Monteiro Machado*
- 175 **A inclusão do idoso pelo lazer: em foco, o turismo e o patrimônio cultural**  
*Mauro José Ferreira Cury*
- 187 **A velhice na sociedade de consumo: cultura acessível?**  
*Raimunda Silva d'Alencar*
- 201 **Educación Física para la calidad de vida de los adultos mayores**  
*Débora Paola Di Domizio*
- 215 **Los Derechos Humanos en el Derecho de la Vejez: significado y alcance de la Convención Americana**  
*Maria Isolina Dabove*
- 233 **Direito, empoderamento e cidadania: contribuições da educação e do direito para a cidadania do idoso**  
*Noêmia Lima Silva*
- 251 **La Exótica de la vejez**  
*Ricardo Iacub*
- 263 **Sobre os autores**

## Apresentação

Esta obra é resultado da integração de vários pesquisadores que se reuniram por ocasião do VI Congresso Ibero-Americano de Programas Universitários para Adultos Maiores (CIPUAM) para refletir sobre os idosos e as velhice e compartilhar pesquisas e experiências sobre essa temática.

O CIPUAM, na sua sexta edição, foi pela primeira vez sediado no Brasil, na Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná, a qual destaca-se no cenário nacional e internacional por ser uma das instituições pioneiras no país a ofertar o Programa Universidade Aberta para a Terceira Idade (em 1992).

Esse congresso objetivou integrar sujeitos de diferentes universidades e instituições, responsáveis por ações educacionais, que incidem na formação dos idosos, num processo de atualização, empoderamento, conscientização, reconhecimento e aquisição de novos papéis sociais.

Abriu-se também a oportunidade para professores e investigadores de diferentes áreas do conhecimento para um processo reflexivo, no qual fosse possível discutir investigações, resultados, experiências e propostas em consonância com as temáticas do evento, que se congrega numa perspectiva multicultural e interdisciplinar. Pretendeu-se, então, avançar nas discussões e ações relativas aos programas para o idoso, pautados em bases científicas que superem o superficialismo do senso comum, buscando alcançar o processo de reconhecimento social do idoso e da velhice na sociedade contemporânea.

Esse congresso propôs-se a ampliar a discussão sobre o paradigma social do idoso, entendendo a necessidade urgente de superar os estereótipos negativos que envolvem a velhice e o envelhecimento, bem como superar a desvalorização, o desrespeito e as violências (física, social, emocional) que contribuem para a marginalização e o isolamento, questões tão presentes no cotidiano desse grupo etário.

A negação das possibilidades de desenvolvimento e interações sociais em condições de autonomia e igualdade diminui sensivelmente as possibilidades de idosos desenvolverem uma vida dinâmica, fragilizando-os, afetando sua saúde, com o surgimento ou agravamento de doenças, suas relações familiares e sociais, bem como seu processo de reconhecimento social.

Assim, como grupo social em situação de vulnerabilidade, os idosos e a

## A consolidação plurifacetada da educação de adultos

*Luis Maria Fernandes Areal Roibas*

### A consolidação do campo heterogêneo da educação de adultos

O campo da educação de adultos afirmou-se no quadro do desenvolvimento da modernidade, uma época e um projeto que, tendo emergido na Europa, acabará por ter um impacto quase global, interferindo de modo decisivo nos modos de vida social, num processo que é simultaneamente de integração e de polarização do sistema mundial (WALLERSTEIN, 1991). Efetivamente, se o enaltecimento da aprendizagem ao longo de toda a vida é algo já muito antigo e suficientemente documentado, só com a modernidade deixamos de estar face a aspirações ou práticas minoritárias. E a generalização da educação passou a constituir um projeto social que, tendo dado prioridade à construção dos sistemas educativos dirigidos à preparação de crianças e jovens, irá se estender à educação dos adultos, passando esta, já a partir do século XIX, a constituir uma dimensão importante da afirmação do direito à educação.

Os fundamentos ideológicos de tal projeto foram se estabelecendo com o tempo, ao mesmo tempo em que se ia consolidando o campo da educação de adultos, num movimento plural em que estiveram presentes, desde o início, distintas concepções político-ideológicas e diferentes perspectivas do trabalho educativo com os adultos, frequentemente contraditórias e mesmo conflitantes, muitas vezes articulando-se de formas mais ou menos complexas.

A consolidação desse campo plural e heterogêneo irá concretizar-se sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial, com o estabelecimento dos seus contornos e a definição das suas principais modalidades, as quais foram construindo os seus espaços próprios de intervenção, as suas funções económicas, sociais e políticas, assim como os seus sistemas de valores característicos (PALLAZESCHI, 1999).

A alfabetização e a promoção de competências básicas de letramento se assumiram como um domínio importante da educação de adultos, pela qual têm se responsabilizado um leque alargado de promotores (departamentos nacionais da educação e autarquias locais, associações sindicais e patronais, associações de

na dignificação social e profissional daqueles a quem, de uma forma mais dura, foi negado o direito à educação.

Outro domínio importante da educação de adultos abrange as modalidades próprias de certificação escolar dos adultos. Num período de forte expansão dos sistemas educativos e de assinalável alargamento da possibilidade de conseguir uma escolarização mais prolongada, são construídas possibilidades de escolarização para adultos, frequentemente assentes no modelo dos "cursos noturnos" promovidos pelos Estados, muitas vezes nas escolas onde se realiza a formação inicial. Procura-se responder às pressões económicas e sociais para a massificação do ensino, no quadro de uma ideologia meritocrática bem patente no sistema de valores que se desenvolve nessas formações: valoriza-se a iniciativa individual e cultiva-se uma moral de esforço.

Quando a procura de qualificações não encontra ainda respostas suficientes por parte do sistema educativo, há condições objetivas que permitam alimentar expectativas subjetivas de que o acréscimo de formação supere, nos indivíduos que a realizam, mobilidades sociais ascendentes. Também nesse componente da educação de adultos foram se estabelecendo modos de trabalho pedagógico muito presos às lógicas escolares e meritocráticas, que perdurarão no tempo, mesmo quando, como tende a acontecer atualmente, essa escolarização de segunda oportunidade envolve públicos bem distintos e lhe é atribuída predominantemente a tarefa de "recuperar" adultos afãstrados do mundo de trabalho e em "risco de exclusão social".

A formação profissional foi também adquirindo uma relevância crescente: inicialmente, os países lançam estruturas que visam, antes de mais, a uma qualificação acelerada da mão de obra, assente em processos de formação curtos e muito dirigidos para determinadas tarefas produtivas; entretanto, foi assumindo outras funções relacionadas com a regulação do mercado de emprego, designadamente a requalificação de trabalhadores de setores em crise ou o aperfeiçoamento profissional de quadros, que a crescente concorrência internacional torna premente.

O pós-guerra foi igualmente uma época de clara afirmação dos movimentos de educação popular. Nos países da periferia do sistema mundial, com dualidades sociais profundas, esse movimento irá consolidar-se em clara associação com o desenvolvimento dos movimentos sociais. Nos países do centro, a educação popular não assume tão claramente esse pendor mais radical,

que ganha espaço na concretização das novas oportunidades de lazer e nas possibilidades abertas pelas promessas de um "desenvolvimento cultural" mais abrangente e igualitário.

Nesse movimento de educação popular, está presente uma perspectiva que, como bem nota Melo (1981, p. 356), corresponde a uma mudança de paradigma: "o conceito de educação de adultos evoluiu no sentido de atribuir à noção 'adulto' um significado ético, uma perspectiva no futuro, uma aproximação permanente de um ideal de 'ser humano realizado'". É com essa preocupação de realização de seres humanos completos que, acrescenta Melo (1981),

[...] um certo número de educadores encontrou a especificidade do termo "educação de adultos" não já no "objeto" mas no objetivo [...]. Nesta perspectiva, o centro das preocupações transfere-se da área da "definição do público" (Que idade? Que características?) para o campo do próprio processo de aprendizagem. Somente determinadas estruturas (as que se baseiam na participação activa dos adultos na gestão da sua aprendizagem), apenas determinados métodos (os que colocuem os participantes como sujeitos), somente determinados conteúdos (os que facilitem a apropriação, intelectual e social, por parte dos adultos de si mesmo, do mundo físico e do seu meio social) poderão agora caber dentro do domínio da educação de adultos (MELO, 1981, p. 356).

É em torno dessas modalidades que assistiremos, sobretudo nos países do centro do sistema mundial, a uma generalização da educação de adultos, mas que será marcada por uma contínua tensão entre os seus dois principais vetores de crescimento, um mais associado à perspectiva da educação permanente, e o outro mais ligado à formação profissional.

Com efeito, consolida-se, a partir da década de 50, especialmente nesses, a perspectiva da educação permanente. Comunga com a da educação popular uma concepção da educação de adultos centrada na ideia de que ela constitui um campo com propósitos e processos metodológicos próprios, visando a um desenvolvimento multidimensional do indivíduo, que se realiza ao longo de toda a vida e nos diferentes espaços sociais em que o adulto se move. Relativamente à da educação popular, a educação permanente parte de uma abordagem mais individualizada ao adulto e uma implicação menos militante na mudança social: à educação de adultos, como à educação em geral,

condições para o desenvolvimento social, mas não se lhe atribui um carácter de processo de conscientização dos menos desfavorecidos, visando à transformação revolucionária da realidade social.

Essa perspectiva da educação permanente assumirá um relevo com significado na reflexão programática sobre a educação de adultos e pesará nas orientações políticas para o setor em diversos países do centro do sistema mundial. O seu peso dependerá contudo dos países e das épocas, até porque entretantes se assiste também a uma crescente relevância que será atribuída à formação de cariz mais profissional. A expansão dessa modalidade será preconizada por diferentes setores sociais, que sustentam sua necessidade tanto nas regiões e nos períodos de maior crescimento económico, argumentando com a premência de formar a mão de obra, como nos espaços e tempos de crise, justificando com a urgência de promover a competitividade económica e de prevenir a conflitualidade social, designadamente pela inserção ou reinserção profissional e social dos desempregados.

A expansão da educação de adultos, que se verifica em muitas das suas modalidades, terá tendência a realizar-se com essa recentragem pelo económico, sobretudo nos períodos de crise económica. O Estado aposta na formação profissional, que articula com as suas políticas de emprego e de ação social, valorizando o envolvimento das empresas nesse trabalho formativo. O foco é colocado na promoção de competências, responsabilizando as empresas na preparação dos seus trabalhadores para que possam ganhar terreno em mercados cada vez mais competitivos e responsabilizando os indivíduos pelo desenvolvimento das suas competências para que possam ganhar e melhorar seu lugar no mercado do trabalho. A lógica económica marca decisivamente as formações desencadeadas pelos empregadores, que tendem a constituir-se como o essencial das operações de formação de adultos, enquanto a formação que resulta da iniciativa dos próprios assalariados abrange muito menos efetivos, constituindo essencialmente formações longas e validadas, estando sobretudo associadas à lógica da promoção social e tendo cada vez mais dificuldades em encontrar condições de afirmação.

### **A educação social como espaço não formal e crítico do trabalho educativo**

A modernidade, não eliminando evidentemente os modos informais de aprendizagem, correspondeu à afirmação da escolarização como processo de

uma validação social das aprendizagens, nem se concretizam segundo a forma escolar. É nesse espaço de concretização educativa que a educação social se irá estabelecer.

Obviamente, essa demarcação conceitual entre formal, não formal e informal é teoricamente construída, sendo uma classificação que apenas pretende clarificar as práticas que consideramos educativas. A educação formal concretiza-se eminentemente nas escolas e instituições de formação a quem socialmente se atribui a capacidade de proceder a um reconhecimento com aceitação social generalizada; a educação informal consubstancia-se no processo de aprendizagem que as pessoas realizam em sua experiência cotidiana; a educação não formal realiza-se na multiplicidade de práticas que, não sendo organizadas pelo sistema formal de ensino e formação, nem estando associadas a processos de validação académica ou profissional, realizam-se como resultado de uma ação educativa intencionada.

Nem sempre os contrastes entre educação formal e não formal são claros, sendo arriscado encará-los como mutuamente exclusivos. É preferível, com efeito, sublinhar que as características da educação não formal resultam sobretudo de perspectivas e de tradições de intervenção que, não estando condicionadas pela preocupação de validação de saberes, foram se estruturando com determinadas marcas que perduram até aos nossos dias. Às vezes, essas características surgem de modo mais claro e inquestionável; outras vezes, elas cruzam-se de modo mais ou menos tenso com outras lógicas de intervenção educativa. Importa mais ainda ultrapassar definições desse campo educativo construídas pela negativa: ora, como veremos, o conceito de educação social permite-nos, precisamente, uma aproximação afirmativa a esses processos educativos não formais.

A educação social tende, pois, a adotar uma postura muito devolvedora dos contributos dos movimentos de educação popular, sobretudo quando esta não apenas é encarada como educação do povo, feita com a participação popular, mas também é assumida como o processo de implicação de cidadãos numa ação social transformadora. É verdade que, por vezes, essas intervenções educativas foram dominadas por fortes preocupações de inculcação ideológica. Entretanto, Paulo Freire terá uma influência decisiva para que a educação popular seja encarada como um processo de conscientização e uma ação libertadora de sujeitos capazes de promover a transformação não autoritária da realidade social. As propostas desse pedagogo brasileiro, em que se sentem influências humanistas e marxistas, terão um impacto muito significativo nos movimentos de educação popular,

As propostas menos formais de educação de adultos serão igualmente influenciadas pela perspectiva da educação permanente, a qual partilha com a educação popular a aposta no desenvolvimento de oportunidades educativas em todos os espaços sociais e ao longo de toda a vida, por meio de processos mais centrados nas experiências e aspirações dos formandos. Contudo, tendo-se desenvolvido sobretudo nos países centrais, tais propostas focam suas preocupações na formação global e plurifacetada do indivíduo como pessoa e cidadão, empenhado na vida social e cívica, mas não necessariamente na transformação radical da sociedade. Aposta-se, pois, mais na reorientação estrutural dos sistemas educativos do que no empenhamento militante na mudança social (SILVA, 1990).

Essas intervenções educativas, com um carácter mais abrangente e muitas vezes assumindo uma postura mais crítica, vêm sendo designadas de formas muito diversas. Todavia, elas apresentam muitos elementos comuns, e as principais diferenças evidenciadas pelas práticas desenvolvidas sequer resultam necessariamente dessas distintas denominações. Com efeito, essas diferentes designações podem procurar sublinhar determinadas vertentes de processos que têm muito em comum (QUINTANA, 1991).

Assim, quando nomeamos essas práticas como ‘animação sociocultural’ ou ‘animação comunitária’, é provável que se procure acentuar a participação dinâmica e comunitária dos indivíduos e dos grupos; quando apelidamos de ‘desenvolvimento local’ ou ‘desenvolvimento comunitário’, é crível que se pretenda destacar o processo de avanço econômico e social que se opera; se designamos ‘investigação participativa’, é plausível a intenção de avultar que o processo se gera pela crítica consciente e pela vontade dos cidadãos; quando as consideramos como ‘educação social’, ‘educação comunitária’ ou ‘educação de adultos’, é seguro que salientemos as dimensões e as virtudes educativas do envolvimento ativo das pessoas nesses processos. São, então, modos de destacar um dos vetores presentes nessas intervenções, mas sem que tal signifique negar os que outros preferem destacar.

Entretanto, não deve ser subestimado o peso dos modos tradicionais de designar essas intervenções nas diferentes regiões e países do mundo. Assim, é mais provável que elas se designem como ‘educação comunitária’ na Escócia, como ‘animação’ na França ou na Itália, como ‘Pedagogia Social’ na Alemanha, como ‘educação social’ nos Estados Unidos ou como ‘educação popular’ na América Latina. Não há, evidentemente, delimitações geográficas rígidas, até

Seja ou não com essa designação, a verdade é que, como resultado de influências múltiplas, foram se definindo as características essenciais da educação social. A ela, afluem movimentos diversos, com orientações por vezes distintas, mas que tendem a confluir em torno de algumas preocupações decisivas. Sublinharemos algumas dessas marcas fundamentais. Uma primeira prende-se com a ênfase que se coloca na experiência dos adultos. Com o desenvolvimento dos sistemas escolares modernos, “passou-se de um paradigma da continuidade (aprendia-se acumulando experiência) para um paradigma de rutura (aprende-se contra a experiência)” (CANÁRIO, 2004, p. 121).

Segundo essa perspectiva, a educação terá de se centrar nas pessoas adultas, em suas experiências e aspirações, para que estas possam refletir-se sobre as situações que vivem e agir para transformá-las. Educar não é, contudo, apenas trocar experiências. É necessário, por um lado, que, com base nelas, proporcione-se um quadro e instrumentos teóricos que promovam a apropriação do real em suas determinações e relações; ao mesmo tempo, trata-se de desenvolver nos indivíduos e grupos sociais, partindo de suas posições e situações sociais, a capacidade de transformarem as condições de exercício das suas atividades cotidianas (LESNE, 1984).

É bom sublinhar que as expectativas e as aprendizagens dos adultos não dependem só de seus saberes prévios, mas resultam sobretudo da interação que desenvolvem com as outras pessoas. As abordagens críticas vêm sublinhando o carácter dialógico da relação pedagógica. Não se trata apenas de promover o diálogo, mas, sim, de garantir uma “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 1997), orientada para o questionamento crítico e problematizador da realidade e que permita uma prática educativa democrática orientada para a realização de todos os envolvidos no ato pedagógico como sujeitos livres e conscientes, capazes de alterar suas perspectivas de leitura do mundo e de se implicar civicamente em sua transformação.

Evidentemente, “a autonomia da pedagogia (isto é, dos atores, da organização, dos poderes e das decisões) revela-se essencial à prática da pedagogia da autonomia” (LIMA, 2004, p. 231). Isso supõe a criação de contextos educativos que valorizam o diálogo e que se estruturam democraticamente e, ao mesmo tempo, a consideração do poder pedagógico em relação com as formas sociais de poder social (LESNE, 1984), não negligenciando o papel do formador na promoção das condições de aprendizagem e de implicação transformadora. Só esse reconhecimento das questões de poder presentes

educativas e, simultaneamente, estabelecer processos de “aprendizagem negociada”, envolvendo todos os sujeitos presentes na prática educativa.

Fala-se, pois, de práticas educativas que se aproximam da vida cotidiana dos sujeitos, que podem desenvolver-se num leque muito alargado de espaços físicos e sociais, estando menos presos à delimitação dos tempos de formação. São práticas que, podendo decorrer em contextos determinados para o efeito, encontram o seu sentido, se não mesmo sua atmosfera de excelência, nos tempos e espaços da vida comunitária.

A aprendizagem que desse modo se concretiza é evidentemente menos previsível e menos condicionada por planeamentos antecipados, estando mais aberta às experiências e situações que se vão construindo. Todavia, a educação que assim se realiza não está presa apenas ao momento e ao acidental. Mais, ela só faz sentido se considerarmos que estamos perante processos deliberados, que dependem de propósitos alicerçados em valores éticos e políticos. Retomemos, a este propósito, Paulo Freire:

É exactamente esta necessidade de ir para lá do seu momento actante ou do momento em que se realiza – directividade da educação – que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador a assunção, de forma ética, do seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de decidir, logo, de romper e de optar, por um sujeito participante e não por um objecto manipulado (FREIRE, 2001, p. 88).

Evidentemente, os compromentimentos éticos não são exclusivos das modalidades de educação social e terão que estar presentes em todas as práticas educativas. Contudo, por estarem menos condicionados por currículos e planos de trabalho que não decidem e por se envolverem mais na vida cotidiana das pessoas, em seus problemas e aspirações, os educadores tendem a enfatizar determinados valores nos projetos de educação social, apostando na emancipação e no bem-estar das pessoas, no diálogo que constrói alternativas, na democracia social e política, na participação das pessoas nos processos que dizem respeito a suas vidas.

Referenciando-se à realidade portuguesa, Silva (1990) sublinha que uma “educação para o desenvolvimento”, esgotadas que estão as duas grandes finalidades entre si alternativas – modernização ou revolução –, terá que se referenciar a valores, aceitando a pluralidade de valores que competem na

primeira é a uma ética de libertação pessoal. Afirmando os contributos decisivos de Paulo Freire – designadamente com a importância atribuída à “conquista palavra”, à conscientização e a uma educação dialógica –, mesmo admitindo q suas reflexões se ajustam preferencialmente a sociedades mais polarizadas, o autor sublinha sua atualidade para equacionar a emancipação de dominações q prevalecem nos países do centro do sistema mundial. Uma segunda vinculaç decisiva é com a democracia social e política, que implica um comprometimen com a redução das desigualdades, o aprofundamento dos espaços de liberta e a formação para a cidadania. Finalmente, há uma vinculação com desenvolvimento, encarado como um processo global, integrado e endógen

### Alguns desafios aos educadores

Uma educação com as características descritas na seção anterior p contar com o contributo de um leque variado de pessoas, com formações situações profissionais muito diversas: umas são remuneradas, outras presta trabalho voluntário; umas estão empenhadas em tempo integral, enquan outras se dedicam a esse trabalho apenas em tempo parcial. De qualqu modo, é hoje bem evidente a crescente profissionalização nesse campo: l cada vez mais pessoas com formação específica nessa área que se reconhece e são reconhecidas pelos seus pares e por um conjunto alargado de instituiçõ como animadores, situação que tende progressivamente a ser enquadrada pe legislação. São trabalhadores que desenvolvem sua atividade profissional e diferentes instituições e espaços sociais, que trabalham com pessoas de tod as idades, em domínios como o da literacia e educação básica de adultos, da ação e do desenvolvimento local, o da promoção da produção e fruiç culturais etc.

Para essa profissionalização, contribuiu a crescente institucionalização, um tipo de atividades que, tendo perdido fervor militante, passa a merecer u maior enquadramento social e político. Ao mesmo tempo, essa profissionalizaç está correlacionada com uma complexificação dessas práticas educativas e d saberes que as sustentam, o que não deixa de ter efeitos ambivalentes: se p ser um fator de qualificação do trabalho educativo, pode contribuir igualmen se não forem bem cuidados os modos de intervenção e os processos de mediaç entre os saberes periciais e os populares, para uma destituição dos saberes e u desvalorização das competências de cidadania dos atores locais.

Também por essa razão, é decisiva a reflexão em torno da ação dess

[...] o risco de adotar discursos especializados, assepticos e descomprometidos, fortemente baseados em critérios de racionalidade que não tomam em consideração os projectos sociais da educação é imenso. Assim sendo, cai-se facilmente numa perspectiva que tende a valorizar um certo número de critérios de racionalidade (de avaliação, de resultados, de eficácia, de qualidade, etc.) em detrimento de uma reflexão centrada nas dimensões sociais e políticas (NOVOA, 1998, p. 185).

Essa reflexão terá que passar pela assunção de comprometermos claros. Silva (1990) sustenta a necessidade de cinco compromissos fundamentais: uma orientação para a solidariedade e participação social, que privilegie os mais desfavorecidos e impeça a guetização assistencialista; uma atenção especial aos sinais e formas das iniciativas e dos movimentos sociais; uma afirmação da globalidade dos direitos de cidadania; a assunção do trabalho educativo como modo de perspectivar a ação social; a valorização dos atores locais, de seus recursos e de suas competências de intervenção (SILVA, 1990). São compromissos que, tendo de ser assumidos pelos educadores, necessitam evidentemente de condições político-educativas democráticas, pelas quais eles terão também que pugnar, para que se possam construir “contextos, situações e práticas de autonomia da pedagogia da autonomia” (LIMA, 2004, p. 231).

Evidentemente, a educação de adultos, como toda educação, nunca é neutra. Ela exige sempre uma reflexão sobre as finalidades da sua intervenção e os processos a concretizar. Não é apenas nas modalidades não escolares que são fundamentais os compromissos éticos e políticos. De qualquer modo, é nessas circunstâncias que os educadores, menos regulados por currículos e planos de trabalho e mais implicados na vida comum das pessoas, tendem a enfatizar determinados valores em suas intervenções sociais e educativas, tornando-se crucial a reflexão continuada sobre o sentido de seu trabalho. No quadro dessa reflexão programática, os setores mais críticos e com uma visão mais ampla da educação de adultos têm vindo a sublinhar o desenvolvimento, a democracia e a afirmação identitária como suas referências essenciais (ROTHERS, 2009).

Nas abordagens menos formais da educação de adultos, a reflexão éticopolítica é especialmente decisiva, pois fornece o quadro de orientação que permite aos educadores refletir sobre os modos de encarar as diferentes situações que vão surgindo ao longo de seu trabalho. Na ausência de currículos pré-determinados e de planos já estabelecidos para muito do trabalho previsto, é na consideração dos valores essenciais que se vão alicercando as opções inerentes

Com efeito, a existência de um projeto curricular pré-determinado marca tendencialmente os processos mais formais de educação de adulto; sobretudo porque uma formação encarada como um meio de transmissão de saberes descontextualizados admite um estabelecimento prévio de necessidade de formação, assim como a consequente definição de objetivos e resultados com enunciação dos passos fundamentais para os alcançar. A avaliação cuidará, nessa circunstâncias, de verificar o cumprimento dos propósitos que antecipadamente tinham sido afirmados. É um modelo de construção curricular que se aproxima muito da lógica industrial, sendo atribuído ao “cliente” uma capacidade limitada de intervenção, que se esgota na possibilidade de negociação circunscrita desse currículo na fase inicial da formação.

Numa prática social muito marcada pela imprevisibilidade, como é: da educação, esse modelo pode tornar-se atrativo por prometer ao educador: comodidade de um procedimento mais sistemático e determinado, dando-lhe: ilusão de uma intenção prévia da ação educativa. É, frequentemente, apenas: uma promessa ilusória de organização da ação educativa e de controle da relação pedagógica.

Seja como for, mesmo nas práticas menos formais de educação, a tentativa por adotar currículos prescritos pode resultar precisamente desse desejo de clarificação do trabalho, mesmo que, com isso, limite-se tanto a participação dos formandos como a adequação da formação a sua realidade e expectativa. Aliás, esse esclarecimento prévio e detalhado da ação a desenvolver é algo que o educador pode considerar tanto esclarecedor para si e para a equipe em que está envolvido como necessário para justificar previamente seu trabalho, tanto junto das diversas entidades com quem se relaciona como, até, junto dos próprios formandos. Temos, então, que a construção pré-determinada de um projeto curricular não é um exclusivo da educação formal. Como acontece com a forma escolar, essa abordagem curricular estende-se por outras práticas educativas cruzando-se, muitas vezes de maneira tensa, com outras lógicas de trabalho e de construção curricular.

Há, contudo, um outro modelo de currículo bem mais adequado às abordagens menos formais e mais críticas da educação. Com efeito, nessas circunstâncias, é bem mais apropriado não considerar o currículo como um produto, mas, sim, como um processo. Nesses termos, o currículo é, no essencial aquilo que acontece num espaço educativo, envolvendo a interação entre formadores, formandos e saberes, assim como tudo o que seus participantes fizeram para o preparar e avaliar.

Nessa lógica curricular, o que nos permite então tomar decisões relativamente às práticas educativas, se não dispomos de um currículo pré-estabelecido que nos oriente? A resposta encontra-se provavelmente na combinação de três dimensões decisivas: utopia, contexto e opção dialógica.

Um ponto de partida fundamental é, com efeito, a existência de uma utopia partilhada que oriente o sentido da ação educativa. São, então, as referências éticas e políticas que guiam o trabalho nas mais diversas circunstâncias e tipos de ação social e educativa, em torno das quais a educação de adultos já desenvolveu, como vimos, uma reflexão alargada. Como realidade desejada, essa utopia, desde que construída de modo partilhado, dá sentido às ações desenvolvidas, ao mesmo tempo em que proporciona a anima imprescindível para que sejam ultrapassados os múltiplos embaraços que se colocam à ação educativa.

A educação é um processo que tem de se vincular também ao contexto social e educativo em que se concretiza. Essa realidade não pode, entretanto, ser encarada apenas como experiências percorridas e vividas, mas também como futuro desejado e pensado coletivamente. É através da leitura crítica e participada dessa realidade que podemos esclarecer recursos e necessidades, aspirações e problemas, construindo uma ação que saiba aproveitar oportunidades e tornear dificuldades. Assim se vai realizando a graduação da utopia (CEMBRANOS; MONTESINOS; BUSTELO, 1988), que permite ir estabelecendo, com as pessoas envolvidas, propósitos que só a longo prazo são concretizáveis, mas também outros que pensamos possíveis a médio e curto prazos, os quais, sendo menos ambiciosos, permitem caminhar no sentido desejado.

Essa opção curricular supõe, portanto, uma opção dialógica, que encorage o pensamento problematizador e a ação crítica. Quaisquer que sejam as atividades em que se está envolvido, constitui marca fundamental de uma educação não formal e problematizadora a reflexão e ação críticas que se realizam pelo diálogo que transforma e enriquece todos os que nele estão implicados.

É nesses termos também que as questões relacionadas com a avaliação têm de ser colocadas. O modo de realizar e os aspetos a considerar na avaliação não são definidos previamente pelo educador, mas deve estar garantida uma apreciação contínua e participada do processo educativo, que permita melhorá-lo em benefício de todos os participantes. A ênfase é, pois, colocada no processo e no modo como as pessoas o viveram, sendo que os critérios de apreciação privilegiados terão de permitir verificar designadamente a adequação ao contexto social, a natureza do diálogo e a capacidade de leitura crítica e transformadora

Em suma, no campo da educação de adultos, em clara expansão 1 últimas décadas, confluem hoje tradições e lógicas de intervenção distintas frequentemente contraditórias e conflituais, outras vezes produzindo articulações dinâmicas e complexas. É, por isso, fundamental que os educadores mantenham um debate problematizador em torno de algumas questões essenciais: de uma educação de adultos centrar-se na certificação escolar ou apostar numa educação global e cívica bem mais ampla? Deve dar prioridade às questões empregabilidade ou enquadrar estas nas da promoção da cidadania? Deve Estado deixar funcionar o mercado ou assumir maiores responsabilidades desenvolvendo o sistema de educação de adultos? Deve procurar dirigir todos, privilegiando os mais desfavorecidos, ou segmentar-se, dando prioridade à formação das elites? Deve procurar assegurar a ordem social ou apostar na emancipação das pessoas e na construção de uma sociedade mais justa democrática?

Os educadores de adultos têm vindo, entretanto, a prestar uma atenção crescente aos modos de lidar com os desafios que resultam das alterações demográficas e do peso crescente dos mais velhos, sobretudo nos países em desenvolvimento. Com efeito, os educadores de adultos terão de manter um esforço continuado de reflexão para, por um lado, responder às exigências de formação de um número progressivamente mais elevado de trabalhadores mais velhos com necessidades de atualização óbvias e condições e modo de aprendizagem próprios; por outro lado, há o desafio crucial de responder aos adultos em fase de vida pós-laboral, reconhecendo a diversidade de suas condições de vida considerando suas experiências e seus interesses educacionais e contribuindo para sua qualidade de vida.

O VI Congresso Ibero-Americano de Programas Universitários para Adultos Maiores (CIPUAM) é mais uma oportunidade para partilhar reflexão em torno desses desafios. Sem preocupações de exaustividade, vale pena sublinhar alguns dos que parecem ser tópicos essenciais dessa reflexão: as consequências da alteração da pirâmide etária na vida laboral e no modo de desenvolvimento das competências profissionais; as condições de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo dos adultos mais velhos; os interesses educacionais e os modos preferidos de aprendizagem dos mais velhos; a participação educacional das diferentes categorias de adultos mais velhos (influência do género, da idade da classe social, da condição de saúde etc.); a motivação dos trabalhadores mais velhos e dos reformados para a participação educativa; as circunstâncias próprias da construção de programas educativos para adultos mais velhos; os impact

diferenciados dos programas educativos nas diferentes condições de adulto mais velho.

### Referências

CANÁRIO, R. Formação Profissional: problemas e perspectivas de futuro. In: LIMA, L. C. (Org.). **Educação de Adultos**. Forum III. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos. Formation Permanente et Contraditions Sociales. Paris: Editions Sociales, 2004. p.111-125.

CEMBRANOS, F.; MONTESINOS, D.; BUSTELO, M. **La Animación Sociocultural: una propuesta metodológica**. Madrid: Editorial Popular, 1989.

FREIRE, P. Educación y Participación Comunitária. In: CASTELLS, M. et al. (Org.). **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Barcelona: Paidós, 2001. p. 83-96.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LESNE, M. **Trabalho pedagógico e formação de adultos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

LIMA, L. C. A Democratização das organizações educativas e a participação como ingerência: contribuições de Paulo Freire. In: LIMA, L. C. (Org.). **Educação de Adultos**. Forum III. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos. Formation Permanente et Contraditions Sociales. Paris: Editions Sociales, 2004. p. 223-235.

MELLO, A. Educação de Adultos: conceitos e práticas. In: SILVA, M.; TAMEN, M. I. (Org.). **Sistema de ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. p. 355-382.

NÓVOA, A. Paulo Freire (1921-1997): a "inteireza" de um pedagogo utópico. In: APPLE, M.; NÓVOA, A. (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 167-186.

PALLAZESCHI, Y. Histoire de la Formation Post-Scolaire. In : CARRÉ, P.; CASPAR, P. (Org.). **Traité des sciences et des techniques de la formation**. Paris: Dunod, 1999. p. 19-40.

QUINTANA, J. M. **Pedagogia Comunitária: perspectivas mundiales de educación de adultos**. Madrid: Narcea, 1991.

ROTHES, L. **Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos: lógicas de apropriação local num contexto político-institucional**

redefinido. Lisboa: Fundação para Ciência e Tecnologia; Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SILVA, A. S. **Educação de adultos, educação para o desenvolvimento**. F Tinto: Edições ASA, 1990.

WALLERSTEIN, I. **Geopolitics and geoculture: essays on the changing world-system**. Cambridge-Paris: Cambridge University Press - Editions de Maison des Sciences de l'Homme, 1991.