

AS GERAÇÕES CONCEITUAIS DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO DE IDOSOS

THE CONCEPTUAL GENERATIONS OF LIFELONG LEARNING
AND THEIR REPERCUSSIONS IN THE EDUCATION OF
ELDERLY **EN**

—
LAS GENERACIONES CONCEPTUALES DE APRENDIZAJE
PERMANENTE Y SUS REPERCUSIONES EN LA EDUCACIÓN
DE LOS ADULTOS MAYORES **ES**

KARINA DE LIMA FLAUZINO

Mestre em Ciências pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP), Brasil. Especialista em Psicologia Política, Políticas Públicas e Movimentos Sociais e Graduada em Gerontologia pela EACH/USP.

✉ karinageronto@gmail.com

MEIRE CACHIONI

Professora Associada da Universidade de São Paulo, Brasil. Doutora em Gerontologia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-Doutora em Educação pela UNICAMP. Pós-Doutora em Gerontologia pelo Instituto Abel Salazar (ICBAS) da Universidade do Porto.

✉ meirec@usp.br



Flauzino, K. & Cachioni, M. (2022). As gerações conceituais da aprendizagem ao longo da vida e suas repercussões na educação de idosos. *Egitania Scientia*, número especial: Congresso Internacional Age.Comm, pp.181-196.

Submitted: 13th February 2022

Accepted: 30th May 2022

RESUMO

A aprendizagem ao longo da vida tornou-se uma referência no planejamento de ações educativas. O objetivo deste trabalho foi identificar a trajetória de desenvolvimento do paradigma da aprendizagem ao longo da vida e suas repercussões na educação de idosos. Realizou-se uma pesquisa exploratória com a aplicação da estratégia metodológica do tipo etnográfica em educação. Uma busca por evidências foi realizada a partir dos documentos considerados impulsionadores do paradigma em nível global. Identificaram-se quatro gerações conceituais da aprendizagem ao longo da vida, organizadas por determinados princípios e características. As temáticas de participação e inclusão social presentes na terceira geração foram as mais perceptíveis no campo da educação de idosos. A recente noção conceitual da quarta geração impõe desafios às instituições provedoras de aprendizagem ao longo da vida, enquanto promove uma conjuntura favorável para a expansão das oportunidades de aprendizagem de maneira integrada e colaborativa. Torna-se eminente a articulação de propostas educativas para idosos com os parâmetros contemporâneos da aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: *Aprendizagem ao longo da vida; Educação de idosos; Envelhecimento; Atividades educativas; Pesquisa educacional.*

ABSTRACT

Lifelong learning has become a reference in the planning of educational actions. The objective of this work was to identify the development trajectory of the lifelong learning paradigm and its repercussions on the education of the elderly. Exploratory research was carried out, applying the methodological strategy of the ethnographic type in education. A search for evidence was carried out based on documents considered to be drivers of the paradigm at a global level. Four conceptual generations of lifelong learning were identified, organized by certain principles and characteristics. The themes of participation and social inclusion present in the third generation were the most noticeable in the field of education for the elderly. The recent conceptual notion of the fourth generation poses challenges to institutions providing lifelong learning, while promotes a favorable environment for the expansion of learning opportunities in an integrated and collaborative way. The articulation of educational proposals for the elderly with the contemporary parameters of lifelong learning is eminent.

Keywords: *Lifelong learning; Elderly education; Aging; Educational activities; Educational research.*

RESUMEN

El aprendizaje permanente se ha convertido en un referente en la planificación de acciones educativas. El objetivo de este trabajo fue identificar la trayectoria de desarrollo del paradigma del aprendizaje permanente y sus repercusiones en la educación de los adultos mayores. Se realizó una investigación exploratoria, aplicando la estrategia metodológica de tipo etnográfica en la educación. Se realizó una búsqueda de evidencia a partir de documentos considerados como impulsores del paradigma a nivel global. Se identificaron cuatro generaciones conceptuales de aprendizaje permanente, organizadas por ciertos principios y características. Los temas de participación e inclusión social presentes en la tercera generación fueron los más notorios en el campo de la educación de los ancianos. La noción conceptual reciente de la cuarta generación plantea desafíos a las instituciones que brindan aprendizaje permanente, pero promueve un entorno favorable para la expansión de las oportunidades de aprendizaje de manera integrada y colaborativa. Se hace eminente la articulación de las propuestas educativas para las personas mayores con los parámetros contemporáneos del aprendizaje permanente.

Palabras clave: *El aprendizaje permanente; Educación de los adultos mayores; Envejecimiento; Actividades educativas; Investigación Educativa.*

INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a aprendizagem ao longo da vida consiste na conexão da aprendizagem com a vida das pessoas. Entende-se que o aprendizado abrange todo o período de vida (lifelong) e ocorre em variados contextos formais, não formais e informais (life-wide), contemplando diferentes necessidades e demandas educativas das pessoas de todas as idades (UNESCO, 2014).

A ideia de aprendizagem ao longo da vida tem sido debatida há décadas por diversos pesquisadores, embora a repercussão mundial tenha se fortalecido na década de 90, principalmente, por relatórios divulgados e publicados por agências intergovernamentais como a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Econômico (OCDE) e a Comissão Europeia (Aspin & Chapman, 2012). Destaca-se que no início do século XX, contribuições significativas da educação de adultos foram incorporadas à noção de aprendizagem ao longo da vida, as quais defendiam a abordagem integrativa entre o processo de aprendizagem e o curso de vida (Lindeman, 1926).

Atualmente, a aprendizagem ao longo da vida é considerada um princípio orientador de muitos sistemas educativos e incorporada, cada vez mais, em outras ações políticas ligadas à sustentabilidade (UNESCO-UIL, 2021). Assim, o paradigma da aprendizagem ao longo da vida tem sido utilizado de maneira adaptável em diversos contextos sociais e culturais (Dehmel, 2006), assumindo um valor estratégico para promover o desenvolvimento social e econômico de vários países (UNESCO, 2019).

Na literatura, diversos autores relatam sobre a dificuldade da implementação do conceito da aprendizagem ao longo da vida em seu sentido amplo (Aspin & Chapman, 2000; Dehmel, 2006; Elfert, 2019; Field, 2001), conforme é preconizado pelas agendas políticas internacionais (Delors et al., 1996; UNESCO, 2009).

A pesquisa objetivou identificar a trajetória de desenvolvimento do paradigma da aprendizagem ao longo da vida e suas repercussões no campo da educação de idosos. A primeira parte deste artigo dedica-se à apresentação de estudos e fundamentações teóricas que subsidiam a aprendizagem ao longo da vida como um paradigma central no debate sobre a educação. Em seguida, a abordagem metodológica é descrita e os resultados são apresentados em síntese narrativa. As discussões e as considerações finais encerram este artigo propondo a aplicação do mais novo parâmetro geracional da aprendizagem ao longo da vida em práticas educativas destinadas às pessoas idosas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde o início do século XX, o conceito da aprendizagem no curso de vida tem se apresentado cientificamente com importantes contribuições teóricas das áreas de ciências humanas (UNESCO, 2014). Os avanços nos estudos nas áreas de antropologia, sociologia e psicologia evidenciou o desenvolvimento contínuo da capacidade de aprendizagem durante a vida adulta. Baseando-se na abordagem de Dewey, as contribuições do teórico e educador americano, Edward C. Lindeman, ofereceram um aprofundamento nos conhecimentos sobre a aprendizagem no curso de vida.

No livro “The meaning of adult education”, publicado em 1926, Lindeman criticou a mecanização e a formalização dos sistemas educacionais. Para o autor, os aspectos qualitativos da educação eram poucos explorados e vivenciados pelos educandos, os quais eram obrigados a se ajustarem aos currículos previamente estabelecidos e que, geralmente, culminava no distanciamento da aprendizagem após a obtenção de um diploma ou certificado. Para Lindeman (1926), o objetivo central da educação era de colocar “significado em toda a vida”, o que seria fundamental para os educandos adultos (Lindeman, 1926, p. 5).

Ainda de acordo com o autor, a essência da aprendizagem na educação de adultos baseava-se na realidade, mediada por necessidades e interesses pessoais. Neste cenário, os adultos aprendem a confrontar as questões situacionais e buscam respostas em suas experiências antes de recorrer aos textos, incentivando-os a manterem ativos mentalmente e a encontrar o próprio significado da existência. Assim, a aprendizagem é compreendida como parte inerente à vida, um fenômeno coletivo e social; portanto, a educação não se deve ter fim, ser estática ou atrelada a um determinado período da vida. A noção de educação apresentada por Lindeman (1926) foi retomada nos debates sobre a aprendizagem ao longo da vida, em anos posteriores, principalmente, pelas conferências da UNESCO na década de 70.

Cabe destacar que a UNESCO possui grande atuação internacional desde sua fundação em 1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial (Werthein & Cunha, 2005), considerando a educação de adultos como uma prioridade (Elfert, 2019). O objetivo principal da Organização é garantir a paz pela cooperação internacional, democratizando os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade entre as nações, e para isso, considera a educação como um valor estratégico para promover o desenvolvimento social e econômico dos países (UNESCO-UIL, 2021). Os esforços de atuação se concentram para atingir a meta de educação para todos, promovendo o acesso e a qualidade em todas as modalidades de ensino, incluindo a educação de jovens e adultos.

A 1ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) organizada na cidade de Elsinore (Dinamarca) em 1949 pela UNESCO abordou a premência de assumir a educação como promotora de valores universais da humanidade, em decorrência da experiência da Segunda Guerra Mundial (Doll, 2016). Nas discussões sobre a temática, a educação de adultos vinculava-se à democracia e às ideias de dignidade humana e realização pessoal (Elfert, 2019). Segundo Ireland e Spezia (2014), o enfoque da 1ª Conferência na temática da educação de adulto buscava analisar criticamente o campo, como matéria acadêmica, em virtude da posição marginal da educação de adultos em agendas políticas de vários países europeus. Na ocasião, a noção de educação ao longo da vida (desde educação permanente à educação continuada) esteve presente entre os assuntos discutidos pela comissão a respeito do Conteúdo da Educação de Adultos.

Segundo Field (2001), o interesse pela educação de adultos após a Segunda Guerra Mundial resultou das experiências educativas entre os militares, bem como a necessidade de expansão de programas de treinamento para servir as forças armadas e a área industrial. Outros documentos da UNESCO reforçaram a expansão do direito à educação (Elfert, 2019), como a “Recomendação de Nairóbi para a Educação de Adultos” em 1976, renovada no ano de 2015 (UNESCO, 1976, 2017).

No início dos anos 70, a reestruturação econômica elevou a necessidade por programas educacionais para as pessoas adultas, por meio de cursos e treinamentos de desenvolvimento profissional, particularmente, em universidades. Neste cenário, o termo educação continuada (continuing education) foi adotado para referir-se à educação com oferta de créditos e certificados pelo aprendizado, distinguindo-se da educação

considerada não vocacional, como a educação liberal. No entanto, a educação de adultos assumiu variadas perspectivas durante o século XX, desde a configuração de programas de alfabetização à formação internacional, educação rural, educação comunitária, educação religiosa, expansão cooperativa, expansão universitária, entre outras (Hiemstra, 1998).

A 6ª CONFINTEA, realizada em 2009, em Belém (Brasil), buscou articular e ampliar os conceitos de “educação” e “aprendizagem” para adultos, como um “componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um continuum que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal” (Ireland & Spezia, 2014, p. 52). Deste modo, a educação de adultos constitui-se como parte da aprendizagem ao longo da vida, pautada em valores e princípios de empoderamento, o que gera desenvolvimento pessoal, social e coesão comunitária (UNESCO, 2009).

Nota-se que a mudança semântica de educação ao longo da vida (lifelong education) para aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning) demarcou uma nova compreensão do processo educativo (Elfert, 2015; Field, 2001). Do mesmo modo, o discurso de aprendizagem ao longo da vida também se desenvolveu gerando diferentes gerações conceituais.

De maneira geral, a literatura apresenta três gerações conceituais do paradigma, as quais se orientam por contextos políticos específicos e marcos temporais que impulsionaram a publicação de documentos por organizações governamentais e intergovernamentais (Dehmel, 2006; UNESCO-UIL, 2016; Wang; Yuan & Weidlich, 2017). Neste sentido, a primeira geração da aprendizagem ao longo da vida apresenta-se com uma visão humanista da década de 70, a segunda geração incorpora características neoliberais dos anos 90 e a terceira geração alicerça-se no objetivo de prover uma economia baseada no conhecimento e na garantia da inclusão social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de caráter exploratória, descritiva e qualitativa. Utilizou-se como estratégia metodológica a investigação do tipo etnográfico em educação (Lüdke & André, 1986), buscando relacionar as práticas educativas para os idosos (aspectos didáticos, por exemplo) com o contexto social e cultural mais amplo (geração da aprendizagem ao longo da vida).

O processo de seleção dos dados consistiu em um levantamento de documentos considerados impulsionadores do conceito de aprendizagem ao longo da vida em nível global, divulgado por instituições intergovernamentais. O marco inicial para as buscas por evidências foi o Relatório publicado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação coordenada por Edgar Faure: “Aprender a ser: a educação do futuro” (Learning to be. The world of education today and tomorrow) – documento divulgado pela UNESCO, em 1972. Por seguinte, outros documentos intergovernamentais foram analisados, incluindo recomendações políticas da UNESCO, OCDE e da Comissão Europeia, por exemplo:

- (1973) Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning – OCDE
- (1976, revisado em 2015) Recommendation on Adult Learning and Education - UNESCO
- (1996) Learning: the treasure within – UNESCO

- (1996) Lifelong learning for all – OCDE
- (1999) Glossary of adult learning in Europe - UNESCO
- (2000) Memorandum on lifelong learning – Comissão Europeia
- (2001) Making a European Area of Lifelong Learning a Reality – Comissão Europeia
- (2006, revisado em 2018) Key Competences for Lifelong Learning - A European Reference Framework – Comissão Europeia
- (2016) Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida... – UNESCO

Realizou-se também uma busca manual de artigos acadêmicos publicados em periódicos revisados por pares, indexados em bases digitais. Foram incluídos na pesquisa os artigos relacionados com a temática da educação de idosos e aprendizagem ao longo da vida. As listas de referências também foram observadas e novas evidências foram incluídas para a análise.

Em seguida, as evidências foram organizadas, os dados coletados e interpretados seguindo as três fases fundamentais do método etnográfico em educação (Lüdke & André, 1986):

Exploração: observações iniciais sobre a temática de investigação e delineamentos sugestivos dos principais aspectos a serem explorados;

Decisão: seleção dos dados relevantes para o estudo

Descoberta: compreensão e interpretação do fenômeno por um processo integrativo entre bases teóricas/ conceituais e as evidências encontradas.

Na fase de seleção dos dados foi utilizada a técnica de análise documental, a qual possibilitou a identificação de informações que nortearam ou subsidiaram as definições das gerações conceituais da aprendizagem ao longo da vida. Desta maneira, os documentos intergovernamentais e os artigos científicos se complementaram e permitiram contextualizar as ações de aprendizagem ao longo da vida para os idosos.

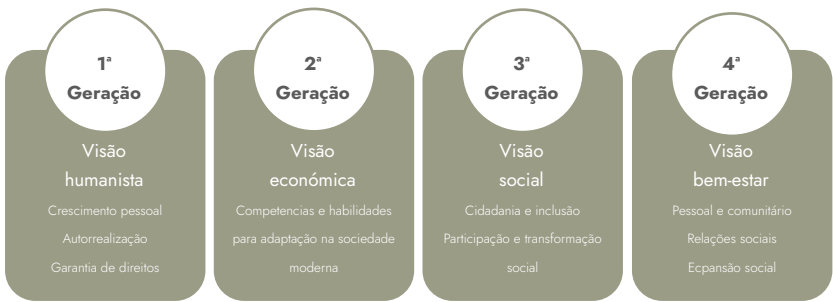
O conceito base de definição das gerações conceituais da aprendizagem ao longo da vida se orientou pela organização já prevista na literatura: 1ª geração (visão humanista), 2ª geração (visão economicista) e 3ª geração (visão social), conforme exposto na seção de fundamentação teórica deste trabalho. No entanto, os resultados deste estudo sinalizaram a existência de uma 4ª geração do conceito (vinculada ao bem-estar), a qual foi considerada para a análise.

Todos os dados foram organizados em uma tabela desenvolvida no editor de planilha do programa Microsoft Excel, contendo as informações bibliométricas, características gerais (como, por exemplo, objetivo, tipo de pesquisa, resultados e conclusão) e informações específicas apresentadas sobre as gerações conceituais da aprendizagem ao longo da vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa identificou quatro gerações conceituais da aprendizagem ao longo da vida, cada qual com suas particularidades do ponto de vista ideológico, filosófico e político. As gerações conceituais revelam o desenvolvimento e a expansão do conceito de aprendizagem de ao longo da vida ao longo do tempo, influenciada pelas demandas sociais, econômicas e educacionais da sociedade contemporânea.

As quatro gerações conceituais da aprendizagem ao longo da vida (ALV), suas visões representativas e principais características norteadoras estão demonstradas na Figura 1. Em seguida, as particularidades de cada geração são descritas em síntese narrativa e discutidas segundo os debates da educação de idosos.



Fonte: Autoras, 2021.

FIGURA 1 – AS QUATRO GERAÇÕES CONCEITUAIS DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A PRIMEIRA GERAÇÃO DA ALV

Na década de 70, as discussões antipositivistas, como o existencialismo, o marxismo e o personalismo, emergiam no plano cultural e filosófico (Werthein & Cunha, 2005). O campo político-social também recebia influências das manifestações de estudantes de várias partes da Europa, o que incentivou o discurso sobre a importância do envolvimento de todos na construção da sociedade, e não apenas os governantes de Estado (Elfert, 2015).

O debate global promovido pela UNESCO, ao designar o ano de 1970 como o Ano Internacional da Educação (UNESCO, 1967), desencadeou uma série de apontamentos sobre o conceito da educação e suas intenções. O documento “An introduction to lifelong education” – apresentado pelo teórico e defensor da educação de adultos, Paul Lengrand, durante a conferência do Ano Internacional da Educação – relacionou a proposta de educação ao longo da vida à conscientização de questões globais, como os direitos humanos, a justiça e a igualdade.

A publicação pela UNESCO em 1972 do Relatório Faure, mundialmente notório, aprofundaram as discussões sobre o papel da educação, reconhecendo a sua universalidade para todas as faixas etárias. Segundo Faure et al. (1972), a educação tem por finalidade permitir ao homem a descoberta de si mesmo, para melhor enfrentar os desafios e as necessidades da vida. Neste sentido, o Relatório Faure alinha-se as ideias de justiça, equidade, cooperação e solidariedade entre os povos, centrando-se na capacidade dos indivíduos de prover mudanças substanciais no modo como vivem e se relacionam.

Field (2001) considera o Relatório Faure amplo e visionário, o qual apresentou os princípios da educação ao longo da vida (lifelong education) — raramente lifelong learning nesta fase — por meio da organização de diferentes níveis educacionais, do reconhecimento da educação não formal e informal, e por novas preocupações curriculares, como a educação em saúde, cultural e ambiental. Rompe-se, portanto, com a visão tradicional do sistema educativo, a qual restringe a educação à instituição escolar.

Neste sentido, a primeira geração da aprendizagem ao longo da vida centra-se na visão humanista, reconhecendo as pessoas mais velhas como aprendizes e que apresentam diferentes necessidades educativas, incluindo o desenvolvimento pessoal e a autorrealização. A observância em atender o direito à educação desafia as instituições no sentido de abranger os idosos desfavorecidos socialmente e com menor nível educacional (Swindell, 1993).

A SEGUNDA GERAÇÃO DA ALV

A proximidade da virada do século intensificou a promoção da aprendizagem ao longo da vida como temática central das políticas educacionais e, também, como um instrumento de apoio para sustentar a provisão de treinamentos profissionais (Aspin & Chapman, 2000). A publicação do Relatório pela UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir” (Learning: the treasure within) em 1996, apresentado pela Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, acentuou o debate nesta temática.

Reconhecido como Relatório Delors, o documento derivou da ampliação e aprofundamento da visão humanística da educação apresentado no Relatório Faure, sugerindo novos percursos educativos durante a vida (UNESCO, 2009). Segundo Delors et al. (1996), a aprendizagem ao longo de toda a vida (learning throughout life, como descrito no relatório) consiste em um processo contínuo de emancipação política e social, a qual impacta diretamente no desenvolvimento dos indivíduos e de suas comunidades. Neste sentido, a educação deve contemplar uma dupla funcionalidade: a visão de mundo e, concomitantemente, os caminhos para compreendê-lo criticamente.

Compreende-se que o acesso ao conhecimento, presente do começo ao final da vida, deve permitir a atualização e a adaptação diante de um mundo em constante mudança e, portanto, as diferentes aprendizagens não devem estar atreladas em uma determinada fase da vida, ou único lugar. Neste sentido, reitera-se a necessidade de uma cultura educacional que integra e complementa as aprendizagens formais, não formais e informais, superando a limitação de idade cronológica (Delors et al., 1996).

No entanto, as instituições e os discursos organizacionais, nem sempre, interpretam a aprendizagem ao longo da vida condizente à versão original, proposta no Relatório Delors (UNESCO, 2009). Dehmel (2006) destaca que o termo de aprendizagem ao longo da vida tornou-se adaptável em diversos contextos, incorporado para além da área educacional, em outros domínios do conhecimento e grupos profissionais, como economistas e sociólogos.

O caráter filosófico e humanístico da aprendizagem ao longo da vida foi amplamente substituído por abordagens economicistas (Elfert, 2019). Nestas abordagens, a aprendizagem ao longo da vida é considerada como uma estratégia para acelerar o crescimento econômico, criar empregos e competitividade em sociedades com economia baseada em conhecimento (Regmi, 2015).

Do ponto de vista da educação de idosos, a segunda geração do conceito de aprendizagem ao longo da vida tem sido identificada com uma visão economicista, em que se restringe à aquisição de habilidades e competências necessárias para a obtenção de qualificações ou adaptações para se viver na sociedade moderna.

A TERCEIRA GERAÇÃO DA ALV

A partir dos anos 2000, uma terceira fase no discurso da aprendizagem ao longo da vida aparece com objetivos de estabelecer uma economia baseada no conhecimento e garantir a inclusão e coesão social, principalmente, na região da União Europeia (UNESCO-UIL, 2016).

A Comissão Europeia desenvolveu uma série de atividades para mobilizar os países membros na adoção da aprendizagem ao longo da vida nas agendas políticas, com destaque para as publicações: “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida” (Memorandum on lifelong learning) em 2000, e “Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade” (Making a European Area of Lifelong Learning a Reality), em 2001. Em 2006, o Parlamento e o Conselho Europeu recomendaram um quadro de referência com as “Competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida” (Key Competences for Lifelong Learning — A European Reference Framework). As oito competências para a aprendizagem ao longo da vida aplicam-se em diversos contextos, com sobreposição e conexão entre elas, sendo todas consideradas de igual importância (European Commission, 2018): competências literárias; linguísticas; científicas, matemáticas e de engenharias tecnológicas; digitais; pessoais, sociais e de aprendizagem; cívicas; empreendedoras; e de sensibilização e expressão cultural.

Além disso, destaca-se que a educação é o componente principal dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) previstos na “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, lançada em 2015 pelas Nações Unidas (Nações Unidas, 2015). A Declaração de Incheon, firmada no Fórum Mundial de Educação no mesmo ano, na Coreia do Sul, constitui o compromisso da comunidade educacional com o Objetivo 4 da Agenda de 2030 (ODS4): “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p. 7).

De acordo com Elfert (2019), a inserção da aprendizagem ao longo da vida no ODS4 presume maior visibilidade da aprendizagem e educação de adultos em agendas políticas no contexto global. Porém, a adaptação do conceito de aprendizagem ao longo da vida ao ideário neoliberal, associada aos objetivos econômicos, pode dificultar a prática da aprendizagem e educação de adultos por três aspectos principais (Elfert, 2019):

- o foco das estratégias políticas concentra-se nas crianças, nas instituições escolares com iniciativas internacionais de desenvolvimento, no ensino médio e superior — considerando as altas taxas de retorno econômico;
- há escassez de investimentos financeiros para a educação de adultos;
- falta de atenção aos grupos mais marginalizados.

Em muitos casos, a aprendizagem ao longo da vida vinculada à terceira geração aparece apenas na retórica discursiva, enquanto que em ações práticas, emprega-se a segunda geração do conceito (Findsen & Mark, 2016; Jackson, 2005). Além disso, as pessoas idosas são excluídas e não contempladas em iniciativas governamentais que se orientam por políticas educacionais para a elevada produção, lucratividade e empregabilidade (Formosa, 2019).

A QUARTA GERAÇÃO DA ALV

A quarta geração conecta a aprendizagem com o bem-estar pessoal e comunitário. Nesta compreensão, o estilo de vida ativo dos idosos por meio de ações voluntárias, cuidado, engajamento cívico e atividades intergeracionais ajudam a criar e preservar a comunidade e que, portanto, o bem-estar comunitário pode ser promovido por meio da aprendizagem ao longo da vida para os idosos (Merriam & Kee, 2014).

Rüber et al. (2018) relatam a existência de uma associação positiva entre a aprendizagem dos mais velhos e o engajamento cívico, embora não se tenha ainda clareza de sua relação causal. Outras pesquisas têm demonstrado que os alunos idosos desejam amplitude e profundidade em suas experiências de aprendizagem (Talmage et al., 2015) e que se forem orientadas para a generatividade, poderá aumentar as contribuições dos idosos para o bem comum (Villar & Celdran, 2012).

Torna-se importante destacar a vertente do capital social nesta perspectiva, pois envolve relacionamentos baseados em confiança, valores e comunicação (Boström, 2017). Nesta lógica, a educação para os idosos contribuem para o aumento do capital social, a partir das relações sociais vivenciadas em grupo e, consequentemente, também promovem repercussões no nível de bem-estar, tanto individual quanto coletivo.

Como uma referência da quarta geração da aprendizagem ao longo da vida, Talmage et al. (2016) apresenta a proposta de iniciativa das Age-Friendly University (DCU, 2020) nos campi universitários, que segundo os autores resgata a posição das instituições de ensino superior como promotoras de bem-estar comunitário. A aprendizagem mútua e dinâmica entre professores, pesquisadores, organizações comunitárias e os alunos culminam em propostas educativas que reconhecem os interesses educacionais das pessoas mais velhas. Assim, o resultado de bem-estar comunitário ancora-se na premissa fundamental de que “aprendizagem ao longo de toda a vida é um direito humano” (Talmage et al., 2016, p. 550).

À vista disso, idealiza-se uma perspectiva filosófica mais inclusiva e integrada da aprendizagem ao longo da vida, o que pode ser interpretada como uma reaproximação ao objetivo genuíno da educação: de colocar significado à existência humana (Lindeman, 1926). Pois, considerando a visão do bem-estar, a noção conceitual da aprendizagem ao longo da vida pode fomentar, simultaneamente, o desenvolvimento pessoal, a mudança social e a observância das mudanças contemporâneas nas propostas educativas para os idosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As noções conceituais da aprendizagem ao longo da vida orientam-se por questões ideológicas, filosóficas e políticas, as quais geram implicações de ordem prática no desenvolvimento das atividades educativas. Neste sentido, todo o planejamento e organização das atividades de aprendizagem ao longo da vida para os idosos estão suscetíveis às tendências contemporâneas relativas à aprendizagem e às diretrizes políticas formuladas por seus provedores institucionais e governamentais com diferentes enfoques: humanistas, econômicos, sociais e, ou, bem-estar.

Conforme destacam os documentos e estudos analisados, o desenvolvimento pessoal e a inclusão social são dois grandes temas chaves da aprendizagem ao longo da vida. Pode-se compreender que a terceira geração da aprendizagem ao longo da vida apresenta-se como uma expansão do modelo humanístico da primeira geração conceitual, em que as atividades educativas para os idosos contemplam tanto o crescimento pessoal, autorrealização e à garantia de direitos, como o desenvolvimento social.

Além disso, observou-se também que a ênfase na visão social da terceira geração apareceu no sentido de superar a visão economicista da segunda geração do conceito. Parece existir uma lacuna entre a retórica discursiva e o que acontece na prática das atividades de aprendizagem ao longo da vida para os idosos. Preencher esta lacuna pode ser desafiador, pois a aprendizagem ao longo da vida pode ser classificada por muitas formas e há variadas categorias e funcionalidades do paradigma a serem consideradas.

Contudo, a quarta geração da aprendizagem ao longo da vida propõe a visão de bem-estar comunitário e desenvolvimento sustentável do ponto de vista individual, coletivo e político. Vislumbra-se, assim, a possibilidade de articular ações em rede entre as diferentes instituições, educativas ou não, as quais ofereçam possibilidades de aprendizagem formais, não formais e informais aos idosos. Um dos exemplos práticos de ação articulada em rede para incluir e valorizar a educação de idosos é a iniciativa Age-Friendly University da Dublin City University (DCU), pois evidencia o compromisso das universidades com o planejamento e coordenação sustentável de ações de aprendizagem que ultrapassam as barreiras institucionais, promovendo impactos sociais na comunidade para todas as idades.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2–19. <https://doi.org/10.1080/026013700293421>
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2012). Towards a Philosophy of Lifelong Learning. In D. N. Aspin, J. D. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), *Second International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 3–35). Springer.
- Boström, A. K. (2017). Lifelong learning in policy and practice: The case of Sweden. *Australian Journal of Adult Learning*, 57(3), 334–350.
- DCU. (2020). Age Friendly Principles and How to Join. Age Friendly University. <https://www.dcu.ie/agefriendly/principles.shtml>
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49–62. <https://doi.org/10.1080/03050060500515744>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). Learning: the treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Doll, J. (2016). A educação no processo de envelhecimento. In E. V. Freitas & L. Py (Eds.), *Tratado de Geriatria e Gerontologia* (4ed ed., pp. 3554–3566). Guanabara.

Elfert, M. (2015). UNESCO, the faure report, the delors report, and the political Utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88–100. <https://doi.org/10.1111/ejed.12104>

Elfert, M. (2019). Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education? *International Review of Education*, 65(4), 537–556. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09788-z>

European Commission. (2018). Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning (p. 103). Commission Staff Working Document. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

European Commission. (2019). Key competences for lifelong learning. <https://doi.org/10.2766/291008>

European Commission. (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. In Commission staff working paper (Vol. 1832, Issue SEC(2000)). [https://doi.org/SEC \(2000\) 1832](https://doi.org/SEC%20(2000)%201832)

European Commission. (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. In Commission of the European Communities: Vol. 678 final.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V. ., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). Aprender à êre. Fayard, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132982?posInSet=1&queryId=e9762211-ab69-4f34-87cd-8c6abee7a56c>

Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 3–15. <https://doi.org/10.1080/09638280010008291>

Findsen, B., & Mark, R. (2016). Older adult education in two universities: A comparison in the New Zealand and Scottish contexts. *Journal of Adult and Continuing Education*, 22(1), 6–28. <https://doi.org/10.1177/1477971416630130>

Formosa, M. (2019). Active Ageing Through Lifelong Learning: The University of the Third Age .. In M. Formosa (Ed.), *The University of the Third Age and Active Ageing European and Asian-Pacific Perspectives* (pp. 3–18). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-21515-6_21

Federighi, P. (1999). Glossary of adult learning in Europe. UNESCO Institute for Education. <http://uil.unesco.org/adult-education/glossary-adult-learning-europe>

Hiemstra, R. (1998). From Whence Have We Come? The First Twenty-Five Years of Educational Gerontology. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1998(77), 5–14. <https://doi.org/10.1002/ace.7701>

Ireland, T. D., & Spezia, C. H. (2014). Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFITEA. UNESCO. <https://doi.org/10.1007/s11015-011-9472-9>

Jackson, S. (2005). When Learning Comes of Age? *Continuing Education into Later Life. Journal of Adult and Continuing Education*, 11(2), 188–199. <https://doi.org/10.7227/jace.11.2.6>

Kallen, D., & Bengtsson, J. (1973). Recurrent Education: A Strategy for Lifelong. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris (France) . Centre fgor Educationa'l Research and Innovation.

Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic.

Lüdke, M., & André, Ma. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. EPU.

Merriam, S. B., & Kee, Y. (2014). Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults. *Adult Education Quarterly*, 64(2), 128–144. <https://doi.org/10.1177/0741713613513633>

Nações Unidas. (2015). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. In a/Res/70/1. Trad. UNIC Rio. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61(2), 133–151. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9480-2>

Rüber, I. E., Rees, S. L., & Schmidt-Hertha, B. (2018). Lifelong learning – lifelong returns? A new theoretical framework for the analysis of civic returns on adult learning. *International Review of Education*, 64(5), 543–562. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9738-6>

Swindell, R. (1993). U3A (The University of the 3rd age) in Australia - a Model for Successful Aging. *Ageing and Society*, 13(2), 245–266. <https://doi.org/10.1017/S0144686X00000878>

Talmage, C. A., Lacher, R. G., Pstross, M., Knopf, R. C., & Burkhart, K. A. (2015). Captivating Lifelong Learners in the Third Age: lessons learned from a University-Based Institute. *Adult Education Quarterly*, 65(3), 232–249. <https://doi.org/10.1177/0741713615577109>

Talmage, C. A., Mark, R., Slowey, M., & Knopf, R. C. (2016). Age Friendly Universities and engagement with older adults: moving from principles to practice. *International Journal of Lifelong Education*, 35(5), 537–554. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1224040>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (1996). *Lifelong learning for all : Meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16-17 January 1996*. Organisation for Economic Co-operation and Development

UNESCO-UIL. (2016). *Conceptions and realities of lifelong learning*. Paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016, Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245626e.pdf>[Accessed 23 July 2017]

UNESCO-UIL. (2021). *UIL 2020 Annual Report. Summary of the Virtual annual report*. <https://annualreports UIL.unesco.org/>

UNESCO. (1967). *International Education Year*. In General Assembly 22nd session (A/6975). UNESCO. [https://undocs.org/en/A/RES/2306\(XXII\)](https://undocs.org/en/A/RES/2306(XXII))

UNESCO. (1976). *Recommendation on the development of adult education*. UNESCO.

UNESCO. (2009). *Global report on adult learning and education*. UNESCO-Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431>

UNESCO. (2014). Lifelong learning. In UNESCO-Institute for Lifelong Learning. UNESCO Institute for Lifelong Learning Technical Note. <http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCOTechNotesLLL.pdf>

UNESCO. (2016). Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (p. 83).

UNESCO. (2017). Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos (p. 15). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Representação da UNESCO no Brasil.

UNESCO. (2019). Building knowledge societies. <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies>

Villar, F., & Celdran, M. (2012). Generativity in Older Age: A Challenge for Universities of the Third Age (U3A). *Educational Gerontology*, 38(10), 666–677. <https://doi.org/10.1080/03601277.2011.595347>

Wang, M.; Yuan, D. & Weidlich, M. (2017). Do the demands of the global forces shape local agenda? An analysis of lifelong learning policies and practice in China. *Asia Pacific Education Review*, 18(2), 219–226. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9485-6>

Werthein, J., & Cunha, C. da. (2005). Fundamentos da Nova Educação (Vol. 5). UNESCO (Cadernos da UNESCO. Série educação).