

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CAMPUS CAXIAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E FILOSOFIA
LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

JÚLIO RODRIGUES DOS SANTOS

EDUCAÇÃO SUPERIOR E ENVELHECIMENTO: desafios e possibilidades para
estudantes com 60 anos ou mais

Caxias
2026

JÚLIO RODRIGUES DOS SANTOS

EDUCAÇÃO SUPERIOR E ENVELHECIMENTO: desafios e possibilidades para
estudantes com 60 anos ou mais

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
Plena em Ciências Sociais da Universidade
Estadual do Maranhão – Campus Caxias
como requisito para o grau de Licenciado
em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Me. Cleia Maria Lima
de Azevedo.

Caxias
2026

S237e Santos, Júlio Rodrigues dos

Educação e envelhecimento: desafios e possibilidades para
estudantes com 60 anos ou mais /Júlio Rodrigues dos Santos. __Caxias:
Campus Caxias, 2026.

49f.

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Maranhão –
Campus Caxias, Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientador: Prof^a. Ma. Maria Cleia de Azevedo.

1. Educação de idosos. 2. Paulo Freire. 3. Universidade. 4.
Praxis. I. Título.

CDU 374,7-053.88

JÚLIO RODRIGUES DOS SANTOS

EDUCAÇÃO SUPERIOR E ENVELHECIMENTO: desafios e possibilidades para estudantes com 60 anos ou mais

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
Plena em Ciências Sociais da Universidade
Estadual do Maranhão – Campus Caxias
como requisito para o grau de Licenciado
em Ciências Sociais.

Aprovado em: 7 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 CLEIA MARIA LIMA AZEVEDO
Data: 21/07/2026 13:25:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Ma. Cleia Maria Lima Azevedo (Orientadora)
Mestre em Educação
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 ANTONIO HENRIQUE PASSOS DE SOUSA SANTOS
Data: 21/07/2026 16:48:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Esp. Antônio Henrique Passos Sousa Santos
Especialista em Metodologia da Educação Superior
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 GLEICIANE BRANDÃO CARVALHO
Data: 21/07/2026 13:45:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Ma. Gleiciane Brandão Carvalho
Mestre em História
Universidade Estadual do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus Jeová, por me conceder força, sabedoria, saúde e perseverança para vencer cada desafio ao longo desta caminhada. Sem Sua presença e direção, esta conquista não seria possível.

À minha esposa, Marlene Rodrigues, pelo amor, companheirismo, paciência e incentivo constante. Aos meus filhos, Alexandre Júlio e Karanny Júlio, que são minha maior motivação para seguir em frente e buscar sempre o melhor.

Aos professores mestres Cleia Maria, Daniela da Silva de Carvalho, Márcia Santos, Antônio Henrique, Cayo Cruz, Anésio Marreiros, Gleciene Brandão, Eloy Araújo, Francisco Weriquis Sales e Pablo Andrey da Silva Santana, minha sincera gratidão pelos ensinamentos, orientações e contribuições para minha formação acadêmica e pessoal.

Aos professores doutores/as Dra. Elizete Santos, Dra. Arydimar Gaioso, Dra. Rosane Lopes, Dra. Danielle Cristine Ribeiro, Dra. Laurilene Lopes e Dr. Dilmar Rodrigues, agradeço a dedicação, competência e pelos conhecimentos compartilhados, que foram fundamentais para minha trajetória.

À turma do 8º período, minha gratidão por todos os momentos de convivência, aprendizado, amizade e apoio mútuo. A cada colega de turma, deixo meu carinho e reconhecimento pela importância que tiveram nesta caminhada. Levarei comigo as lembranças, o respeito e o afeto construídos ao longo desses anos. Sentirei saudades do carinho com que sempre me chamaram de "Seu Júlio", apelido que guardarei com muito orgulho e emoção.

Faço um agradecimento muito especial ao grupo "4 Marias e um João", do qual tive a alegria de fazer parte. Meu muito obrigado a Lígia Oliveira de Sousa, Thayssa Geovanna Sousa Silva, Débora da Silva Costa e Wanessa da Silva Santos, por cada momento compartilhado, pela amizade, união, incentivo e companheirismo durante toda essa jornada. Vocês tornaram essa caminhada mais leve e inesquecível.

Por fim, agradeço aos meus grandes amigos do coração, Waston Ferreira e Tatiara Assunção Sousa, pela amizade verdadeira, pelo apoio incondicional e por estarem presentes nos momentos mais importantes desta trajetória.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta conquista, o meu mais sincero muito obrigado.

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo."

(Freire, 2019)

RESUMO

O envelhecimento populacional constitui um dos mais importantes fenômenos sociais contemporâneos, produzindo impactos em diferentes áreas da sociedade, especialmente na educação superior. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar, à luz das Ciências Sociais, a inserção de pessoas com 60 anos ou mais no ensino superior, considerando as relações entre envelhecimento, desigualdades sociais e as dinâmicas institucionais presentes no ambiente universitário. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica fundamentada em autores das áreas das Ciências Sociais, da Educação e dos estudos sobre o envelhecimento. O estudo discute o envelhecimento como um fenômeno socialmente construído, abordando as desigualdades educacionais e as trajetórias sociais da população idosa. Além disso, reflete sobre o papel da universidade como espaço de inclusão social ou de reprodução das desigualdades existentes, analisando os desafios relacionados ao acesso, à permanência e à participação de pessoas idosas no ensino superior. Os resultados evidenciam que a presença desse público na universidade representa uma ampliação dos direitos educacionais, ao mesmo tempo em que revela desafios institucionais e pedagógicos relacionados à diversidade etária. Também demonstra possibilidades de fortalecimento da cidadania, valorização das trajetórias de vida e ampliação da participação social. Nesse sentido, torna-se necessária a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas, dialógicas e sensíveis às especificidades dos estudantes idosos, capazes de promover uma educação superior mais equitativa e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Envelhecimento populacional; Pessoas idosas; Educação superior; Inclusão social; Desigualdades sociais.

ABSTRACT

Population aging constitutes one of the most significant contemporary social phenomena, producing impacts across different areas of society, particularly in higher education. In this context, the present study aims to analyze, from the perspective of the Social Sciences, the inclusion of people aged 60 and over in higher education, considering the relationships between aging, social inequalities, and the institutional dynamics present within the university environment. The research is characterized as qualitative, exploratory, and descriptive in nature, developed through bibliographic research based on authors from the fields of Social Sciences, Education, and aging studies. The study discusses aging as a socially constructed phenomenon, addressing educational inequalities and the social trajectories of older adults. Furthermore, it reflects on the role of the university as a space for social inclusion or for the reproduction of existing inequalities, analyzing the challenges related to access, retention, and participation of older adults in higher education. The results demonstrate that the presence of this population in universities represents an expansion of educational rights while also revealing institutional and pedagogical challenges related to age diversity. It also highlights possibilities for strengthening citizenship, valuing life trajectories, and expanding social participation. In this sense, the adoption of more inclusive, dialogical, and age-sensitive pedagogical practices becomes necessary, capable of promoting a more equitable and socially committed higher education.

Keywords: Population aging; Older adults; Higher education; Social inclusion; Social inequalities.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	ENVELHECIMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL - Paradigma do Envelhecimento Ativo e a Fundamentação do Direito à Educação	13
2.1	A construção social da velhice	13
2.2	Envelhecimento e desigualdades sociais	14
2.3	O paradigma do envelhecimento ativo	15
3	EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA.....	17
3.1	Educação como direito social.....	17
3.2	Educação continuada e envelhecimento.....	18
3.3	Perspectivas críticas da educação	19
4	DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E TRAJETÓRIAS SOCIAIS	22
4.1	Capital cultural e reprodução social	22
4.2	Trajetórias educacionais e heterogeneidade dos sujeitos.....	28
5	ENSINO SUPERIOR E POPULAÇÃO IDOSA – EXPERIÊNCIAS DA UEMA .	33
5.1	A inserção de pessoas com 60 anos ou mais na universidade – caso UEMA	33
5.3	Universidade, inclusão e reprodução de desigualdades	39
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
	REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional no Brasil constitui um dos fenômenos sociais mais expressivos do século XXI, trazendo implicações profundas para as políticas públicas, especialmente para o campo educacional. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), mais de 30 milhões de brasileiros têm 60 anos ou mais, o que reforça a urgência de políticas que garantam o direito à aprendizagem ao longo de toda a vida. Nesse contexto, o ingresso de pessoas idosas na universidade emerge como uma conquista histórica e, ao mesmo tempo, um desafio, exigindo a reconfiguração das práticas pedagógicas e das concepções de ensino e aprendizagem.

De acordo com o art. 1º do Estatuto do Idoso, instituído pela Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, considera-se pessoa idosa aquela com idade igual ou superior a 60 anos. No entanto, conforme argumenta Camarano (2003), essa definição, embora necessária do ponto de vista legal, agrupa, em uma mesma categoria, indivíduos que apresentam diferenças significativas, uma vez que a faixa etária pode abranger mais de três décadas. Tal heterogeneidade evidencia que o segmento idoso é composto por sujeitos com distintas condições sociais, econômicas e de saúde, sendo influenciado não apenas pela idade cronológica, mas também pelas condições objetivas de vida ao longo do ciclo vital, pelo acesso a bens e serviços e pela efetividade das redes de proteção e atendimento social (Camarano, 2003).

No campo da educação institucional, que está inserida no contexto mais amplo do direito à educação ao longo da vida, revelam-se, no cenário brasileiro, tensões históricas entre a inclusão formal e a desigualdade social. Nesse contexto, o ingresso de pessoas idosas no ensino superior configura-se como uma importante conquista no campo dos direitos educacionais, ao mesmo tempo em que impõe desafios às instituições universitárias. Tal cenário demanda a reconfiguração das práticas pedagógicas, das metodologias de ensino e das próprias concepções de aprendizagem, de modo a contemplar a diversidade etária presente nas salas de aula. A presença de estudantes idosos evidencia a necessidade de uma educação ao longo da vida, pautada em princípios de inclusão, equidade e valorização das trajetórias de vida, reconhecendo os saberes acumulados e as experiências desses sujeitos (Freire, 1996).

Além disso, essa realidade requer a adoção de estratégias didáticas mais flexíveis e dialógicas, que considerem diferentes ritmos de aprendizagem e promovam

a participação ativa, contribuindo para a construção de um ambiente acadêmico mais democrático e intergeracional. Nessa perspectiva, a educação deve ser compreendida como prática social mediadora da formação humana, o que implica considerar as condições concretas dos sujeitos e suas historicidades no processo educativo (Saviani, 2008). Ademais, conforme destaca Libâneo (2013), a organização do ensino precisa estar articulada às necessidades dos educandos, exigindo do docente sensibilidade pedagógica e capacidade de adaptação às especificidades do público atendido.

A presença de estudantes com 60 anos ou mais na educação superior revela desafios relacionados ao acesso, à permanência, à adaptação das metodologias de ensino e ao enfrentamento de estereótipos associados ao envelhecimento. Ao mesmo tempo, evidencia importantes possibilidades para a universidade, como a ampliação do direito à educação, o fortalecimento da cidadania, a valorização das experiências de vida e a construção de ambientes acadêmicos mais inclusivos, dialógicos e intergeracionais. Sob essa perspectiva, a inserção de pessoas idosas no ensino superior ultrapassa a dimensão individual, constituindo-se também como um desafio institucional e social voltado à promoção da equidade e da democratização do conhecimento.

No campo das Ciências Sociais, a compreensão do envelhecimento como fenômeno socialmente construído contribui para problematizar visões homogêneas sobre a velhice. Conforme argumenta Debert (1999), o envelhecimento deve ser analisado à luz das transformações sociais, culturais e econômicas que redefinem os papéis sociais atribuídos aos indivíduos ao longo do curso da vida. Nessa mesma direção, Bourdieu (1983) permite compreender que as desigualdades no acesso ao ensino superior também se manifestam na velhice, uma vez que o capital cultural acumulado ao longo da trajetória influencia as possibilidades de inserção e permanência desses sujeitos no espaço acadêmico. Cachioni (2012) defende que a participação de pessoas idosas em contextos educacionais formais contribui significativamente para a ampliação da autonomia, da socialização e da qualidade de vida, reforçando o papel da universidade como espaço de inclusão social e de produção de sentidos na velhice.

Fundamentados nesses pressupostos, formula-se a seguinte questão norteadora deste trabalho científico: Como as transformações decorrentes do envelhecimento populacional têm influenciado o ingresso e a permanência de

estudantes com 60 anos ou mais no ensino superior e quais desafios e possibilidades esse processo apresenta para as instituições universitárias?

Para responder ao referido problema, definiu-se o seguinte objetivo geral: analisar, à luz das Ciências Sociais, a inserção de pessoas com 60 anos ou mais no ensino superior, considerando as relações entre envelhecimento, desigualdades sociais e as dinâmicas institucionais presentes no interior da universidade. Como objetivos específicos, propõem-se: examinar o envelhecimento como fenômeno socialmente construído, considerando suas implicações para o acesso à educação superior; analisar as desigualdades sociais – de classe, gênero e trajetória escolar – que atravessam a inserção de pessoas idosas na universidade; compreender as práticas institucionais e pedagógicas no ensino superior frente à diversidade etária; e refletir sobre a universidade como espaço de inclusão ou reprodução de desigualdades no contexto do envelhecimento populacional.

Considerando esse cenário, um dos principais fenômenos sociais contemporâneos, exigindo novas interpretações no âmbito das Ciências Sociais, especialmente no que se refere às formas de inserção social dos indivíduos ao longo do curso da vida. Nesse cenário, o acesso de pessoas com 60 anos ou mais ao ensino superior revela tanto avanços no campo dos direitos sociais como a persistência de desigualdades estruturais que marcam as trajetórias educacionais no Brasil.

A partir de uma perspectiva sociológica, compreender a presença da população idosa na universidade implica reconhecer que o envelhecimento não é um processo homogêneo, mas um fenômeno atravessado por determinações sociais, econômicas e culturais (Debert, 1999). Além disso, a análise das trajetórias educacionais desses sujeitos evidencia a influência das desigualdades na distribuição do capital cultural, o que impacta diretamente suas possibilidades de inserção e permanência no ensino superior (Bourdieu, 1983).

Dessa forma, este estudo se justifica pela necessidade de problematizar a universidade enquanto espaço social, considerando suas potencialidades inclusivas, mas também seus mecanismos de reprodução de desigualdades. Ao investigar a presença de estudantes idosos no ensino superior, busca-se contribuir para o aprofundamento do debate sobre educação, envelhecimento e desigualdade,

oferecendo subsídios teóricos e analíticos para a construção de práticas e políticas educacionais mais equitativas.

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, orientada por uma abordagem interpretativa, com o objetivo de compreender a inserção de pessoas com 60 anos ou mais no ensino superior a partir de referenciais teóricos das Ciências Sociais. Quanto aos objetivos, trata-se de um estudo de caráter exploratório e descritivo, na medida em que busca aprofundar a compreensão sobre o fenômeno do envelhecimento no contexto educacional e descrever as condições de acesso, permanência e participação desses sujeitos no espaço universitário.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, como livros, artigos científicos e produções acadêmicas relevantes. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador o contato direto com o conhecimento já produzido sobre determinado tema, constituindo-se em uma etapa fundamental para a construção do referencial teórico e analítico.

Nesse sentido, foram selecionadas obras clássicas e contemporâneas das Ciências Sociais e da Educação, priorizando autores que discutem o envelhecimento como fenômeno social, as desigualdades educacionais e as dinâmicas institucionais do ensino superior. Destacam-se, entre os referenciais mobilizados, as contribuições de Debert (1999), que compreende a velhice como uma construção social atravessada por múltiplas determinações; de Bourdieu (1983), cuja noção de capital cultural permite analisar as desigualdades no acesso ao e na permanência no sistema educacional; e de Lahire (2002), que enfatiza a heterogeneidade das trajetórias sociais e educacionais dos indivíduos. Além disso, as reflexões de Goffman (1988) sobre a estigmatização contribuem para compreender as possíveis barreiras simbólicas enfrentadas por estudantes idosos no ambiente universitário.

No campo educacional, a pesquisa dialoga com a perspectiva de Freire (1996), que defende uma prática pedagógica dialógica e contextualizada, valorizando os saberes e as experiências dos educandos, aspecto fundamental na educação de pessoas idosas. A análise do material bibliográfico foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar categorias analíticas que permitam compreender as relações entre

envelhecimento, educação e ensino superior, bem como os desafios e as possibilidades da inserção desse público na universidade.

Dessa forma, a opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de aprofundamento teórico e pela possibilidade de articular diferentes perspectivas analíticas, contribuindo para uma compreensão crítica do objeto de estudo no âmbito das Ciências Sociais.

Este trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro apresenta a introdução, com a contextualização do tema, a problemática, os objetivos e a metodologia. Os capítulos seguintes discutem o envelhecimento como fenômeno social, a educação ao longo da vida, as desigualdades educacionais e a inserção da população idosa no ensino superior, com destaque para as experiências da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Por fim, o último capítulo reúne as considerações finais, retomando as principais reflexões e contribuições do estudo.

2 ENVELHECIMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL - PARADIGMA DO ENVELHECIMENTO ATIVO E A FUNDAMENTAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

2.1 A construção social da velhice

A velhice, frequentemente associada a critérios biológicos e cronológicos, deve ser compreendida, no âmbito das Ciências Sociais, como uma categoria socialmente construída, cujos significados variam conforme os contextos históricos, culturais e econômicos. Essa perspectiva rompe com visões naturalizantes do envelhecimento, evidenciando que as formas de viver e representar a velhice são produzidas socialmente e atravessadas por relações de poder, normas sociais e desigualdades estruturais.

Nesse sentido, Debert (1999, p. 14) afirma que “a velhice não é uma categoria natural, mas uma construção social, histórica e cultural”, o que implica reconhecer que não existe uma única forma de envelhecer, mas diferentes experiências, condicionadas pelas trajetórias de vida dos indivíduos. Assim, fatores como classe social, gênero, raça e acesso a políticas públicas influenciam diretamente as condições em que o envelhecimento ocorre, evidenciando a heterogeneidade desse processo.

A construção social da velhice também está relacionada às representações sociais que atribuem sentidos a essa etapa da vida. Em muitos contextos, a velhice foi historicamente associada à improdutividade, à dependência e ao declínio, reforçando estigmas que contribuem para a marginalização social das pessoas idosas. Conforme analisa Goffman (1988), os processos de estigmatização produzem identidades sociais deterioradas, nas quais determinados grupos passam a ser percebidos a partir de atributos negativos, o que pode comprometer suas oportunidades de inclusão e participação social.

Por outro lado, as transformações contemporâneas, especialmente aquelas relacionadas ao aumento da expectativa de vida e à ampliação dos direitos sociais, têm contribuído para a ressignificação da velhice. A ampliação da participação de pessoas idosas em espaços educacionais, culturais, políticos e comunitários desafia estereótipos tradicionais e evidencia que o envelhecimento pode ser vivido de forma ativa, participativa e socialmente integrada. Nesse contexto, o acesso ao ensino superior configura-se como uma importante expressão desse processo, ao promover

inclusão, autonomia e exercício da cidadania. Entretanto, a ampliação desse acesso também evidencia desafios relacionados à permanência, às práticas pedagógicas, às relações intergeracionais e ao enfrentamento de preconceitos associados à idade. Ao mesmo tempo, revela possibilidades de fortalecimento da inclusão social, da democratização do conhecimento e da valorização das trajetórias de vida dos estudantes com 60 anos ou mais, reafirmando o papel da universidade como espaço de formação, participação e cidadania.

2.2 Envelhecimento e desigualdades sociais

Embora as transformações sociais contemporâneas tenham contribuído para a ressignificação da velhice e para a ampliação dos direitos das pessoas idosas, esse processo não ocorre de maneira homogênea. Conforme destaca Bourdieu (1983), as desigualdades sociais tendem a se reproduzir ao longo da vida, influenciando as condições de acesso dos indivíduos a recursos materiais e simbólicos. Assim, a forma como as pessoas envelhecem está diretamente relacionada ao capital econômico, social e cultural acumulado ao longo de suas trajetórias, reforçando a necessidade de analisar a velhice a partir de uma perspectiva crítica e relacional.

Compreender a velhice como uma construção social implica reconhecer tanto os avanços no campo dos direitos quanto a permanência das desigualdades que marcam essa etapa da vida. No contexto da educação, essa abordagem é fundamental para problematizar a inserção de pessoas idosas no ensino superior, evidenciando que suas experiências são atravessadas por múltiplas determinações sociais, as quais devem ser consideradas na construção de práticas educativas mais inclusivas e equitativas. Sob essa perspectiva, destaca-se a importância do paradigma do envelhecimento ativo, que reconhece as pessoas idosas como sujeitos de direitos, capazes de aprender, participar e contribuir ativamente para a sociedade.

Além disso, ao analisar o envelhecimento sob a perspectiva das desigualdades sociais, é necessário considerar que essas diferenças são construídas ao longo da trajetória de vida dos indivíduos e tendem a se perpetuar. Nesse sentido, Pierre Bourdieu (1983, p. 82) afirma que “as diferenças sociais se perpetuam porque os agentes dispõem de capitais desigualmente distribuídos”, o que evidencia que o acesso às oportunidades, inclusive à educação superior, não ocorre de forma

igualitária.

Essa compreensão permite reconhecer que o ingresso de pessoas idosas no ensino superior está diretamente relacionado às condições sociais vivenciadas ao longo da vida. Indivíduos que tiveram menor acesso à escolarização ou aos bens culturais enfrentam maiores dificuldades de adaptação ao ambiente acadêmico, o que reforça o caráter cumulativo das desigualdades. Segundo Goldani (2010, p. 413), “assim como em outras sociedades ocidentais, o preconceito etário no Brasil se manifesta em diversas esferas, incluindo a instituição familiar, órgãos governamentais e, especialmente, o mercado de trabalho”.

Dessa forma, a universidade, longe de ser um espaço neutro, pode contribuir para a reprodução dessas desigualdades quando não considera as diferentes trajetórias educacionais, sociais e culturais dos estudantes. Por outro lado, ao adotar práticas pedagógicas inclusivas e reconhecer os saberes construídos ao longo da vida, a instituição pode atuar como agente de transformação social, promovendo o acesso, a permanência e a participação das pessoas idosas no ensino superior. Nesse sentido, a universidade desempenha um papel fundamental na efetivação do direito à educação ao longo da vida e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

2.3 O paradigma do envelhecimento ativo

O paradigma do envelhecimento ativo emerge no cenário contemporâneo como uma resposta às transformações demográficas e sociais decorrentes do aumento da longevidade, propondo uma nova forma de compreender a velhice para além das perspectivas assistencialistas e biologizantes. Tal abordagem desloca o foco da condição de dependência para a valorização da autonomia, da participação social e da qualidade de vida, reconhecendo a pessoa idosa como sujeito de direitos e agente ativo na sociedade. Conforme define a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2005, p. 13), o envelhecimento ativo consiste no "processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem."

O referencial deste estudo ancora-se no paradigma do Envelhecimento Ativo, conceito amplamente difundido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e fundamental para a Gerontologia Educacional, defendida por Neri (2014), que o define

da seguinte forma:

Gerontologia é o campo interdisciplinar que tem como objetivos descrever e explicar as mudanças típicas do processo do envelhecimento humano e suas relações com determinantes genético-biológicos, psicológicos e socioculturais. Interessa-se pelo estudo das características dos idosos, bem como pelas várias experiências de velhice e envelhecimento ocorridas em diferentes contextos socioculturais e históricos. Abrange aspectos do envelhecimento normal e patológico. Compreende a consideração dos níveis atuais e do potencial para o desenvolvimento. Em seu aspecto aplicado, a gerontologia interessa-se pela solução dos problemas de ordem física, social e psicológica associados ao envelhecimento e pela promoção da qualidade de vida na velhice em indivíduos e populações (Neri, 2014, p. 186).

Este paradigma defende que a qualidade de vida na velhice é determinada por fatores que vão além da saúde física, abrangendo também a participação social e a segurança. No contexto brasileiro, a obra de Neri (2014) constitui um importante referencial teórico para essa compreensão, ao analisar os caminhos pelos quais a pessoa idosa pode manter-se engajada, autônoma e socialmente participativa. Nesse sentido, o engajamento em atividades intelectuais, educacionais e sociais, como a participação no ensino superior, constitui um dos pilares desse modelo, por favorecer a aprendizagem ao longo da vida, o fortalecimento da cidadania e a ampliação da inclusão social.

3 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

3.1 Educação como direito social

A demanda por educação na terceira idade não é apenas um desejo individual, mas também um direito assegurado por leis federais. O Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003), em seu Título II, Capítulo V, art. 21, estabelece o direito à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, às diversões, aos espetáculos, aos produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade. Segundo Lima (2012), o acesso da pessoa idosa à universidade representa a concretização da cidadania plena e um ato de inclusão social, revertendo a lógica de exclusão imposta por uma sociedade centrada na juventude.

Essa concepção amplia a compreensão da velhice ao integrá-la a uma perspectiva de direitos, na qual o acesso à educação ao longo da vida assume papel estratégico na promoção da cidadania e da inclusão social. Nesse sentido, a educação continuada configura-se como um direito fundamental, articulando-se à noção de cidadania social. Para Marshall (1967, p. 63), “o elemento social refere-se a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança até o direito de participar plenamente na herança social”, sendo a educação um dos principais mecanismos de efetivação desse direito.

No campo das Ciências Sociais, a análise das desigualdades educacionais encontra em Bourdieu (1983, p. 75) uma importante contribuição, ao afirmar que “o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado”. Essa formulação permite compreender que o acesso e a permanência no sistema educacional não dependem apenas de políticas formais, mas estão diretamente relacionados às condições sociais de origem dos indivíduos. No caso da população idosa, especialmente daqueles que tiveram trajetórias marcadas pela exclusão escolar, o retorno à educação representa tanto uma possibilidade de ampliação de oportunidades quanto uma forma de enfrentamento das desigualdades historicamente acumuladas.

Além disso, a compreensão do envelhecimento como fenômeno socialmente construído é fundamental para problematizar visões homogêneas sobre a velhice. Debert (1999, p. 14) afirma que “a velhice não é uma categoria natural, mas uma construção social, histórica e cultural”, o que implica reconhecer a diversidade de

experiências e condições que marcam esse processo. Dessa forma, o paradigma do envelhecimento ativo deve ser analisado criticamente, evitando a universalização de um modelo ideal de envelhecimento que desconsidera as desigualdades sociais e as diferentes trajetórias de vida das pessoas idosas.

3.2 Educação continuada e envelhecimento

Diante dessa perspectiva, a educação continuada assume papel central na ressignificação da velhice, possibilitando a ampliação dos horizontes culturais, o fortalecimento da autonomia e da inserção social das pessoas idosas. No âmbito do ensino superior, essa perspectiva desafia as instituições de ensino a se constituírem como espaços inclusivos, capazes de acolher a diversidade etária e promover práticas pedagógicas que reconheçam os saberes e as experiências dos estudantes idosos. Assim, o paradigma do envelhecimento ativo, articulado ao direito à educação, reafirma a necessidade de uma universidade comprometida com a democratização do conhecimento e com a promoção da justiça social.

Lima (2012) argumenta que a educação voltada para as pessoas idosas deve priorizar a integração social e o desenvolvimento de novas competências, refutando a visão assistencialista. O investimento na formação contínua, mesmo em idades avançadas, constitui um importante elemento de resiliência e de resistência ao isolamento social. Nesse contexto, a universidade, ao abrir suas portas a esse público, assume um papel social ativo no combate ao preconceito etário e na promoção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa.

A relevância da educação na velhice transcende o aprendizado de conteúdos específicos; ela também fortalece a autonomia, amplia as possibilidades de participação social e contribui para o exercício da cidadania. Nesse sentido, manifesta-se na esfera da dignidade e do pertencimento, conforme destacado por Lima (2012) ao discutir a exclusão social:

A educação de idosos não é uma concessão ou um programa de caridade; é a afirmação de um direito fundamental que, ao ser negado, reforça a exclusão e a invisibilidade social. O processo educativo deve ser um espaço onde o idoso possa ressignificar sua história, atualizar-se e interagir com outras gerações em pé de igualdade. A universidade, como locus de produção de conhecimento e diversidade, tem a responsabilidade de acolher essa demanda, promovendo metodologias que validem a vasta experiência de vida como capital cognitivo (Lima, 2012, p. 30).

A educação para idosos deve ser entendida como um direito garantido a todos os indivíduos ao longo da vida, e não como uma prática de assistência ou uma oportunidade oferecida de forma compensatória. O autor destaca que o acesso ao conhecimento contribui para combater a exclusão social e possibilita que a pessoa idosa permaneça ativa, participativa e integrada à sociedade.

Ao afirmar que a educação permite a “reconstrução de trajetórias”, Lima ressalta que o processo educativo possibilita ao idoso refletir sobre sua história, valorizar suas experiências e atribuir novos significados às suas vivências. Além disso, a atualização dos conhecimentos favorece a autonomia, especialmente diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas presentes na sociedade contemporânea.

3.3 Perspectivas críticas da educação

A inclusão de pessoas idosas na graduação impõe desafios que, embora já mencionados, precisam ser devidamente enquadrados no referencial teórico. A superação dessas barreiras exige uma abordagem metodológica que se distancie da Pedagogia, tradicionalmente associada à educação de crianças, e se aproxime da Andragogia, voltada à educação de adultos, considerando, ainda, as especificidades do processo de envelhecimento, perspectiva que pode ser denominada de Andragogia Sênior.

Um dos principais desafios refere-se à exclusão digital. Sob a perspectiva de Lima e Cavalcante (2020), a alfabetização digital deve respeitar o ritmo de aprendizagem da pessoa idosa; entretanto, em uma abordagem freireana, essa formação precisa ir além do domínio técnico, pois a tecnologia deve ser mediada de modo a promover autonomia, participação e emancipação. Sem essa mediação crítica, o acesso às tecnologias pode transformar-se em um novo mecanismo de exclusão, opressão e silenciamento social.

A postura institucional também requer mudanças significativas. O professor não deve ser compreendido apenas como mediador das relações interpessoais, mas, conforme aponta Saviani, como sujeito responsável por possibilitar a passagem do senso comum à consciência filosófica, por meio da apropriação crítica do conhecimento sistematizado. Nesse processo, o diálogo, elemento central na

perspectiva de Freire, torna-se fundamental para a desconstrução do etarismo, favorecendo a construção da sala de aula como espaço de troca de experiências, saberes e diferentes perspectivas culturais.

Conforme sintetizam Lins e Azevedo (2017), o referencial teórico evidencia que o conhecimento construído pelo idoso ao longo de sua trajetória de vida não pode ser desconsiderado no processo educativo. Esse saber deve constituir-se como ponto de partida para a problematização e para a construção de novos conhecimentos. Cabe ao professor articular os saberes experienciais dos estudantes idosos ao conhecimento científico sistematizado, estabelecendo uma relação dialógica na qual ensino e aprendizagem se configuram como processos de formação mútua (Lins; Azevedo, 2017, p. 125).

A aprendizagem na velhice deve, portanto, ser compreendida a partir da perspectiva das potencialidades e não das limitações. Como destaca Anita Neri (2014), o desenvolvimento e a aprendizagem na velhice estão relacionados às oportunidades, às condições sociais e aos contextos estimulantes oferecidos aos indivíduos. Complementando essa compreensão, a perspectiva crítica da educação defende que a universidade deve possibilitar ao idoso a ampliação de seu capital cultural, permitindo que suas experiências sejam ressignificadas por meio do acesso ao conhecimento científico e da participação ativa no processo educativo.

Conforme a perspectiva de Bourdieu (1998), as desigualdades educacionais não resultam apenas de diferenças individuais, mas estão relacionadas às condições sociais de origem e ao volume de capital cultural acumulado pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias. Nesse sentido, a inserção de estudantes idosos no ensino superior deve ser compreendida considerando as experiências escolares anteriores, as oportunidades de acesso ao conhecimento e os recursos sociais disponíveis ao longo do curso da vida. A universidade, enquanto campo social, pode tanto ampliar as possibilidades de apropriação cultural e participação desses sujeitos quanto reproduzir desigualdades historicamente construídas.

Nesse sentido, romper com práticas avaliativas classificatórias torna-se fundamental. Quando a avaliação se limita apenas a verificar a reprodução mecânica dos conteúdos transmitidos pelo professor, reduzindo-se à "cópia fiel" do conhecimento apresentado (Meneghel; Kreich, 2009), ela contribui para a manutenção de práticas excludentes. Uma prática pedagógica verdadeiramente crítica deve, conforme Freire (1986), estimular a curiosidade epistemológica, a reflexão e a

autoavaliação, valorizando o percurso formativo, as experiências acumuladas e a superação dos desafios individuais e coletivos.

Diante dessa compreensão, a inclusão efetiva da pessoa idosa na graduação exige uma articulação institucional capaz de enfrentar o etarismo não apenas no discurso, mas também nas práticas e estruturas acadêmicas. Ao integrar a valorização da experiência de vida, conforme defendido por Freire, com a necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado, proposta por Saviani, a universidade reafirma sua função social enquanto espaço democrático de produção de conhecimento, transformando a permanência do estudante idoso em uma experiência de resistência, participação e plena humanização.

4 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E TRAJETÓRIAS SOCIAIS

As desigualdades educacionais e suas implicações nas trajetórias sociais podem ser compreendidas, primordialmente, sob a ótica de Pierre Bourdieu (2008), que identifica na escola um mecanismo de reprodução social. Para o autor, a posse do capital cultural, o conjunto de conhecimentos e competências herdados da família, atua como um divisor de águas, transformando privilégios sociais em êxito escolar. Todavia, autores como Lahire (1997) sugerem que as trajetórias não são rígidas, sendo marcadas pela heterogeneidade dos sujeitos e por variações individuais que desafiam determinismos. Diante desse cenário, o presente texto abordará, inicialmente, a relação entre capital cultural e reprodução social, examinando como a escola valida as desigualdades de origem. Em seguida, serão discutidas as trajetórias educacionais e a heterogeneidade dos sujeitos, analisando as singularidades e os percursos diversos que emergem dentro do sistema de ensino.

4.1 Capital cultural e reprodução social

O debate sobre as desigualdades educacionais na velhice exige a compreensão do lugar social ocupado pela população idosa e das condições históricas que constituíram suas trajetórias de vida. No Brasil, o crescimento da população idosa ocorre de forma acelerada, embora ainda seja acompanhado por limitações no acesso a direitos sociais fundamentais, entre eles a educação. Como destacam Torres e Sá (2008), a inserção social da pessoa idosa está diretamente relacionada ao acesso à informação, aos serviços socioassistenciais e às políticas públicas que garantam sua participação ativa na sociedade.

Nesse contexto, as desigualdades educacionais podem ser analisadas a partir das contribuições de Pierre Bourdieu, especialmente por meio do conceito de capital cultural, definido pelo autor como “um conjunto de qualificações intelectuais, produzidas pela família e pelo sistema escolar” (Bourdieu, 1983, p. 74). Esse conceito permite compreender que os sujeitos chegam aos espaços educativos portando diferentes repertórios culturais, construídos ao longo de suas trajetórias sociais, familiares e escolares, o que influencia suas formas de apropriação do conhecimento legitimado pela instituição escolar.

Dessa maneira, as desigualdades educacionais não podem ser

compreendidas exclusivamente como resultado de escolhas ou capacidades individuais, mas como expressão de processos sociais mais amplos, envolvendo desigualdade de oportunidades, exclusão histórica e diferentes possibilidades de acesso aos bens culturais e educacionais ao longo da vida. Essas trajetórias desiguais influenciam diretamente a maneira como os indivíduos vivenciam a velhice e estabelecem relações com os espaços educativos, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam as especificidades, experiências e diferentes percursos formativos dos estudantes idosos.

A noção de reprodução social contribui para compreender a permanência das desigualdades ao longo do tempo, uma vez que o sistema educacional pode atuar na legitimação das diferenças sociais existentes. Conforme é destacado a seguir:

Todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência são necessárias tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 41).

A análise da reprodução social ganha novas dimensões quando articulada à perspectiva da pedagogia crítica de Freire (1987). Enquanto Bourdieu evidencia que a escola pode operar por meio da violência simbólica, valorizando determinados capitais culturais em detrimento de outros, Freire amplia essa reflexão ao denunciar o modelo de educação bancária, no qual o conhecimento é transmitido de forma vertical e descontextualizada, reduzindo o educando a uma posição passiva no processo educativo.

Entretanto, a perspectiva freireana introduz a possibilidade de superação dessas estruturas por meio da conscientização e da educação dialógica. Nesse sentido, a relação entre capital cultural e reprodução social não deve ser compreendida como um destino inevitável, mas como uma condição histórica que pode ser transformada pela ação educativa crítica. Ao reconhecer a leitura de mundo dos estudantes e valorizar seus saberes construídos pela experiência, a educação deixa de ser apenas um espaço de reprodução das desigualdades e passa a constituir-se como instrumento de emancipação, autonomia e transformação das trajetórias sociais.

A pedagogia de Paulo Freire fundamenta-se no reconhecimento do ser

humano como sujeito histórico, inacabado e em permanente processo de aprendizagem e transformação. Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor afirma que “o ser humano é um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e, por isso mesmo, permanentemente em busca de ser mais” (Freire, 1996, p. 58). Esse princípio do inacabamento constitui um dos fundamentos centrais da compreensão freireana da educação como prática contínua de libertação, aplicável a todas as etapas da vida, inclusive à velhice.

Para Freire, ensinar não significa simplesmente transferir conhecimentos, mas “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Essa concepção rompe com o modelo de educação bancária, apresentado em *Pedagogia do Oprimido*, no qual o educador assume uma posição centralizadora, depositando informações no educando sem estabelecer uma relação dialógica e reflexiva. Segundo o autor, “quanto mais o educador vai enchendo os recipientes, tanto melhor educador será considerado” (Freire, 1987, p. 66). Essa prática reduz a autonomia do estudante e transforma o processo educativo em uma ação de adaptação e domesticação. Em contraposição, a pedagogia libertadora propõe uma relação baseada no diálogo, na escuta ativa e na valorização dos saberes prévios construídos pelos sujeitos em suas experiências sociais e históricas.

Esses fundamentos são essenciais para compreender a relevância da educação superior para estudantes com 60 anos ou mais, uma vez que reconhecem a aprendizagem como um processo permanente e valorizam os saberes construídos ao longo da vida. A visão Freireana de que o ser humano permanece inacabado ao longo da vida refuta a ideia de que o envelhecimento representa o fim da aprendizagem. Ao contrário, a velhice é concebida como momento de reelaboração de experiências e de ampliação da consciência crítica.

No contexto da educação superior, esses pressupostos tornam-se particularmente relevantes para compreender a presença de estudantes com 60 anos ou mais nas universidades. Ao ingressarem ou retornarem ao ensino superior, esses estudantes mobilizam conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias pessoais, familiares e profissionais, os quais precisam ser reconhecidos como parte do processo educativo. Nessa perspectiva, o diálogo entre os saberes acadêmicos e as experiências acumuladas ao longo da vida favorece uma aprendizagem significativa, fortalece o sentimento de pertencimento à universidade e contribui para a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico, em consonância com os

princípios da educação ao longo da vida (Cachioni, 2018; Delors et al., 2010).

Nessa perspectiva, “a esperança é um imperativo existencial” (Freire, 1992, p. 9), e educar-se na velhice é também um ato de esperança e de resistência cultural frente à exclusão. O envelhecimento, portanto, deve ser entendido como etapa de contínuo desenvolvimento humano e não como declínio, pois, como enfatiza Freire (1996, p. 67), “ninguém é, se proíbe que os outros sejam”.

A pedagogia Freireana, ao reconhecer o caráter inacabado da existência humana, contribui para repensar o lugar do idoso na sociedade e nas instituições de ensino. Em vez de ser visto como alguém que já “cumpru seu ciclo”, o idoso é compreendido como sujeito portador de saberes e histórias de vida que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a educação torna-se espaço de trocas de experiências, de ressignificação de identidades e de reconstrução de projetos de vida. Como observa Lima (2012, p. 27), “a educação de idosos não é uma concessão, mas um direito que reafirma a cidadania e a dignidade na velhice”.

A importância do diálogo nessa perspectiva é inegável, especialmente ao desafiar o autoritarismo e a dominação presentes no modelo tradicional de ensino. A educação bancária, que se assemelha a uma prática de depósito e silenciamento, é veementemente criticada por Freire, que a descreve da seguinte forma, estabelecendo o contraste com a busca pela libertação:

A narração, que implica o sujeito – o narrador (o educador) – e objetos – os narrados (os educandos) –, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em ‘recipientes’ a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais o educador vá enchendo os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. É por esta razão que a educação bancária, que se estende por todos os níveis do sistema educacional brasileiro, inclusive o universitário, é um instrumento da opressão (Freire, 1987, p. 66).

Essa crítica é central para a educação de idosos na universidade, pois demanda que o educador rejeite qualquer visão assistencialista ou paternalista e promova ativamente a voz e a experiência do estudante maduro.

No Brasil, esse princípio encontra respaldo em legislações como a Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842/1994) e o Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741/2003), que reconhecem a educação como um direito fundamental e como instrumento de integração, participação social e fortalecimento da cidadania na velhice. O artigo 22 do Estatuto estabelece que “o poder público criará oportunidades

de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (Brasil, 2003, p. 11). Essa diretriz evidencia a necessidade de uma educação inclusiva, capaz de considerar as especificidades dos estudantes idosos, dialogando diretamente com os princípios da pedagogia freireana, especialmente no que se refere ao respeito aos saberes, à autonomia e às singularidades dos educandos.

A ideia de diálogo ocupa posição central nessa proposta. Freire (1996, p. 122) afirma que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o transformam”. No contexto da educação de pessoas idosas, a promoção do diálogo é a chave para a superação do silêncio e da passividade impostos pelo modelo bancário. O diálogo verdadeiro, segundo Freire (1987), é a via para a humanização e a libertação, e requer elementos essenciais do educador:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunde. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e jamais de objetos. Não é em si um ato de autossacrifício, mas a afirmação, aos outros, de que eles não são “isto”. É a conversão do “isto” em “eu” e do “eu” em “tu”. O amor é, portanto, o desafio de não ceder à desesperança e de assumir a finitude e o inacabamento com profunda esperança (Freire, 1987, p. 77).

No contexto da educação de pessoas idosas, o diálogo manifesta-se na valorização da escuta, da participação e do reconhecimento das experiências de vida como fontes legítimas de conhecimento. Nesse cenário, o educador deve assumir o papel de mediador e também de sujeito em permanente processo de aprendizagem, capaz de estimular a reflexão crítica e contribuir para a construção compartilhada dos saberes. Carraro (2015, p. 84), em pesquisa sobre a pedagogia freireana aplicada a programas universitários destinados a idosos, destaca que “o diálogo é o instrumento que transforma a relação professor-aluno em parceria, onde ambos aprendem e ensinam simultaneamente”.

Além do diálogo, outro conceito fundamental em Freire é o de práxis, compreendida como a articulação entre ação e reflexão crítica sobre a realidade com o objetivo de transformá-la. No contexto da educação de pessoas idosas, a práxis educativa concretiza-se na possibilidade de ressignificar o próprio processo de envelhecimento, questionando representações sociais que associam a velhice à incapacidade, à dependência ou à perda de potencialidades. Dessa maneira, a

educação deixa de ser entendida apenas como um processo de atualização intelectual e passa a constituir-se como experiência de emancipação, fortalecimento da autonomia e reconstrução identitária. Freire (1983, p. 41) sintetiza esse princípio ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A inserção das pessoas idosas nos espaços educacionais, especialmente nas universidades, possui potencial para concretizar, na prática, os princípios da pedagogia da autonomia. Ao adotar uma perspectiva freireana, a universidade deve reconhecer o estudante idoso como sujeito ativo do processo de aprendizagem, considerando sua trajetória de vida, seus conhecimentos prévios, seu ritmo de aprendizagem e suas motivações. Isso implica superar práticas assistencialistas ou paternalistas e substituí-las por metodologias participativas e problematizadoras, capazes de favorecer o diálogo intergeracional e a construção coletiva do conhecimento.

Portanto, sob a ótica freireana, a educação de pessoas idosas constitui um ato político e ético de inclusão, ao afirmar a esperança, a autonomia e a dignidade humana. O envelhecimento não representa um impedimento ao processo educativo, mas uma oportunidade de ampliar a consciência crítica, compartilhar experiências e fortalecer a participação social no espaço acadêmico. Essa compreensão possibilita refletir sobre os desafios enfrentados pelos estudantes idosos durante a graduação e sobre como os princípios freireanos podem contribuir para transformar essas dificuldades em possibilidades educativas.

Nesse sentido, a compreensão das desigualdades educacionais também pode ser ampliada a partir das contribuições de Pierre Bourdieu, especialmente no que se refere aos conceitos de capital cultural e reprodução social. Para o autor, o acesso ao conhecimento e à educação não ocorre de forma igualitária, pois está profundamente relacionado às condições sociais e aos recursos culturais acumulados pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias de vida. Assim, sujeitos que tiveram maior contato com a escolarização, com práticas de leitura e com diferentes bens culturais tendem a apresentar maior familiaridade com as exigências dos espaços educacionais, enquanto aqueles cujas trajetórias foram marcadas por exclusões enfrentam maiores obstáculos de inserção e permanência.

No caso das pessoas idosas, essas desigualdades tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que muitos indivíduos tiveram suas trajetórias educacionais

interrompidas por fatores sociais, econômicos e históricos, refletindo diferentes oportunidades de acesso à educação formal. Dessa forma, a articulação entre a pedagogia freireana e a análise sociológica de Bourdieu permite compreender que a inclusão educacional da pessoa idosa exige não apenas a ampliação do acesso à universidade, mas também a construção de práticas pedagógicas capazes de enfrentar desigualdades históricas, valorizar saberes experienciais e promover a democratização do conhecimento.

A compreensão do capital cultural mostra-se particularmente relevante para analisar as trajetórias de estudantes com 60 anos ou mais que ingressam na educação superior. Em muitos casos, esses estudantes tiveram seus percursos escolares interrompidos por fatores econômicos, familiares ou pela necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, acumulando, ao longo da vida, experiências profissionais e sociais que nem sempre são reconhecidas pela cultura acadêmica. Dessa forma, os desafios enfrentados por esse público não decorrem exclusivamente da idade cronológica, mas também das desigualdades educacionais construídas historicamente, exigindo das instituições de ensino superior práticas que valorizem diferentes formas de conhecimento e promovam uma inclusão efetiva (Bourdieu, 2015; Lahire, 2008).

4.2 Trajetórias educacionais e heterogeneidade dos sujeitos

As trajetórias educacionais das pessoas idosas são marcadas por profundas desigualdades sociais, refletindo diferentes condições de acesso, permanência e continuidade dos processos formativos ao longo da vida. No Brasil, essa realidade torna-se ainda mais evidente quando se observa que a população idosa não constitui um grupo homogêneo, mas apresenta múltiplas experiências, marcadas por diferenças regionais, econômicas, culturais e sociais. Essas desigualdades históricas influenciam diretamente as oportunidades educacionais disponíveis e podem ampliar situações de vulnerabilidade social ao longo do processo de envelhecimento:

O idoso tende a se sentir rejeitado em um mundo tão elétrico e que pouco valoriza a sabedoria e a história que se limitam somente aos avanços tecnológicos da modernidade, assim o idoso também rejeita os que o cercam, pois se sente atordoado, deslocado, perdido, daí surge à necessidade de uma busca, onde possa lançar-se um pouco mais no universo do outro para se

dialogar com as diferenças e limitações de cada um (Serra; Silva, 2016, p.5).

Dessa forma, compreender a inserção de pessoas idosas no ensino superior exige reconhecer a diversidade de trajetórias, experiências e condições sociais que caracterizam esse grupo. Cada estudante idoso chega à universidade carregando uma história singular, construída por diferentes oportunidades, desafios e formas de relação com o conhecimento. Portanto, uma educação superior inclusiva deve considerar essa heterogeneidade, valorizando os percursos individuais e criando condições para que esses sujeitos participem plenamente do processo de ensino-aprendizagem.

A pedagogia freireana, ao propor uma educação fundamentada na autonomia, no diálogo e na transformação social, oferece bases teóricas consistentes para a inclusão de pessoas idosas no ensino superior. Essa inclusão ultrapassa a simples ampliação do acesso à universidade, pois exige a reconfiguração das práticas pedagógicas, das metodologias de ensino e das formas de interação acadêmica, de modo que o processo de aprendizagem seja significativo, dialógico e participativo. Freire (1996, p. 25) enfatiza que “ensinar exige o respeito à autonomia do ser do educando”. Esse princípio torna-se especialmente relevante no contexto dos estudantes idosos, que carregam experiências, conhecimentos e saberes construídos ao longo da vida, os quais devem ser reconhecidos e valorizados como elementos constitutivos da produção do conhecimento acadêmico.

No contexto da educação superior, a pedagogia Freireana se concretiza quando o professor assume o papel de mediador e coaprendente, rompendo com a lógica hierárquica do ensino. Ao invés de transmitir conteúdos prontos, o educador deve criar situações de aprendizagem que estimulem o diálogo entre gerações e a reflexão crítica sobre a realidade. Como defende Freire (1983, p. 41), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim, o processo educativo torna-se um espaço de encontro e partilha, no qual o idoso é reconhecido como sujeito ativo, e não como receptor passivo de informações.

No contexto da educação superior, a pedagogia freireana concretiza-se quando o professor assume o papel de mediador e também de sujeito em permanente processo de aprendizagem, rompendo com modelos hierárquicos e tradicionais de ensino. Em vez de apenas transmitir conteúdos previamente estabelecidos, o

educador deve criar situações de aprendizagem que favoreçam o diálogo entre diferentes gerações, a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes. Como afirma Freire (1983, p. 41), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Dessa forma, o processo educativo transforma-se em um espaço de encontro, troca e construção coletiva de saberes, no qual a pessoa idosa é reconhecida como sujeito histórico e participante ativo, e não como mera receptora de informações.

Carraro (2015, p. 87), ao investigar a prática Freireana na educação universitária de idosos, destaca que o diálogo e a problematização são “instrumentos de libertação que devolvem ao idoso o poder de decidir e de participar criticamente de sua formação”. Essa abordagem reflete diretamente os princípios de Freire, para quem a educação deve ser uma prática de liberdade e não de adaptação. A presença de pessoas idosas nas universidades desafia estruturas tradicionalmente centradas na juventude e provoca a instituição a se repensar enquanto espaço democrático de saberes múltiplos.

Outro aspecto importante na aplicação dos princípios Freireanos é o reconhecimento da experiência de vida como categoria epistemológica. Em vez de desconsiderar os saberes empíricos, o professor universitário deve acolhê-los e articulá-los ao conhecimento científico. Isso significa compreender que o idoso traz consigo um repertório de vivências que enriquece o debate acadêmico e amplia a leitura de mundo dos demais estudantes. Como observa Lins e Azevedo (2017, p. 121), “as metodologias Freireanas valorizam a experiência dos sujeitos como ponto de partida para a construção do saber, permitindo que os idosos se reconheçam como parte ativa do processo educativo”.

Além do diálogo e da valorização da experiência, a educação libertadora pressupõe a esperança e o compromisso com a transformação da realidade. Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992, p. 15) afirma que “é preciso ter esperança do verbo esperar; porque não se trata de cruzar os braços, mas de ir atrás, de construir, de não desistir”. No ensino universitário, essa esperança se materializa quando as instituições implementam políticas de acessibilidade, metodologias flexíveis e programas de extensão que respeitam o ritmo e os interesses dos idosos. O aprendizado, nesse contexto, não é apenas aquisição de novos conteúdos, mas um processo de reconstrução de sentido e de pertencimento.

A valorização da experiência e a rejeição da neutralidade do conhecimento

se manifestam na exigência ética de que o educador seja um sujeito engajado na realidade. Freire reitera que o ato de ensinar é intrinsecamente político e não pode se isentar da reflexão crítica, o que é vital para a inclusão de pessoas idosas no ambiente acadêmico:

De que outro modo poderia eu viver a eticidade de minha presença no mundo se, num momento de minha vida, me houvesse “esticado” para a frente e percebido a inaceitável imobilidade do fatalismo, assim como a da imobilidade fatalista da prática docente? Como não tomar minha presença como política e, portanto, ética? Como não ver a docência como exercício de militância? Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível (Freire, 1996, p. 30).

Essa convicção de que a mudança é possível impulsiona a universidade a ir além do cumprimento legal das políticas de inclusão, transformando-a em um espaço ético e político onde a velhice é vista como potência e não como limite.

O princípio da curiosidade, diretamente ligado ao do inacabamento humano, é o motor da busca pelo conhecimento e é particularmente relevante na educação de idosos, pois combate o mito de que o aprendizado diminui com a idade. Para Freire, a curiosidade, quando criticamente exercida, é um dos saberes necessários à prática educativa, transformando-se em curiosidade epistemológica:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. Capacidade de que necessitamos para ‘aprender a aprender’, que se constrói, que se adquire, que se desenvolve. Não é algo que se receba de presente (Freire, 1996, p. 34).

Essa exigência de rigor metodológico e curiosidade crítica aplica-se integralmente aos estudantes idosos, cujas vivências não apenas servem como ponto de partida para a reflexão, mas também devem ser problematizadas à luz do conhecimento acadêmico.

Esses princípios também dialogam com as políticas públicas de educação e envelhecimento. A Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842/1994) e o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003) estabelecem o direito à educação ao longo da vida e orientam o poder público a criar programas de acesso ao ensino superior. Tais políticas refletem, de forma institucional, o pensamento freireano de que a educação é prática de liberdade e instrumento de emancipação social. Quando a universidade

adota essas diretrizes, ela não apenas cumpre uma função legal, mas também assume o compromisso ético de formar cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

A prática freireana aplicada à educação de idosos na universidade envolve, portanto, o desenvolvimento de metodologias participativas, que incluem rodas de conversa, grupos interdisciplinares e atividades de extensão em que o idoso atua como sujeito ativo. Lins e Azevedo (2017, p. 124) relatam que, em experiências desse tipo, “o idoso passa de objeto a sujeito do processo educativo, tornando-se agente de transformação tanto de si mesmo quanto do espaço acadêmico”.

Essa dinâmica concretiza a noção de práxis como ação-reflexão, característica central da pedagogia de Freire. Além de transformar as práticas pedagógicas, a inserção de idosos na universidade favorece o intercâmbio intergeracional, tema que será desenvolvido no Capítulo 3. O convívio entre diferentes idades enriquece o processo educativo, pois amplia a escuta, a empatia e a compreensão da diversidade. Como sintetiza Lima (2012, p. 38), “a convivência intergeracional é um dos maiores ganhos da educação de idosos, pois permite o diálogo de saberes e o reconhecimento mútuo entre gerações”. Esse diálogo, inspirado no pensamento Freireano, reafirma a universidade como espaço de construção coletiva e solidária do conhecimento.

A aplicação dos princípios freireano na educação universitária de pessoas idosas significa conceber o ensino superior como ambiente de inclusão, diálogo e autonomia. A pedagogia libertadora possibilita que o idoso participe criticamente de sua própria formação, ressignifique sua trajetória e fortaleça sua identidade como sujeito de saber. Dessa forma, o pensamento de Freire não apenas inspira as práticas educativas, mas também sustenta o ideal de uma universidade verdadeiramente democrática, capaz de acolher a diversidade etária e valorizar o aprendizado ao longo de toda a vida.

5 ENSINO SUPERIOR E POPULAÇÃO IDOSA – EXPERIÊNCIAS DA UEMA

5.1 A inserção de pessoas com 60 anos ou mais na universidade – caso UEMA

O ingresso de pessoas idosas na universidade representa um avanço no direito à educação ao longo da vida, mas também evidencia obstáculos que vão além do acesso formal. Esses desafios abrangem dimensões cognitivas, tecnológicas e emocionais, exigindo adaptações institucionais e pedagógicas que respeitem as particularidades do envelhecimento.

As discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores evidenciaram que o envelhecimento não representa um limite para a aprendizagem, mas uma etapa da vida marcada por potencialidades, experiências e possibilidades de desenvolvimento. À luz desses pressupostos, a análise da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) permite relacionar os referenciais teóricos apresentados com a realidade de uma instituição pública de ensino superior comprometida com a democratização do acesso à educação. Essa aproximação evidencia que os desafios e as possibilidades vivenciados por estudantes com 60 anos ou mais ultrapassam o ingresso na universidade, envolvendo também condições de permanência, participação acadêmica e reconhecimento de suas trajetórias de vida (Debert, 2012; Neri, 2014).

Do ponto de vista cognitivo, estudos apontam que o envelhecimento pode provocar alterações em processos como a memória, a atenção e a velocidade de processamento da informação. Entretanto, Freire (1996) nos ensina que tais mudanças não implicam incapacidade de aprender, mas apenas demandam metodologias adequadas. Segundo Neri (2014, p. 52), “o aprendizado na velhice é possível e significativo, desde que se respeitem o ritmo e as estratégias individuais de cada idoso”. Essa constatação reforça o princípio freireano de que todos os sujeitos são inacabados e capazes de aprender em qualquer etapa da vida (Freire, 1996). A universidade, ao invés de adotar uma perspectiva deficitária, deve atuar para criar as melhores condições de aprendizagem, reconhecendo a vasta experiência do idoso como um fator compensatório no processo cognitivo.

As tecnologias digitais também constituem um ponto crítico para muitos idosos que ingressam no ensino superior. O ambiente virtual de aprendizagem, as plataformas institucionais e os aplicativos acadêmicos podem gerar insegurança e sensação de exclusão, configurando uma nova barreira: a exclusão digital. Lima e

Cavalcante (2020, p. 8) destacam que “a alfabetização digital de idosos deve ser conduzida com paciência, respeito e valorização dos saberes prévios, possibilitando que o uso das tecnologias seja incorporado à rotina acadêmica de forma autônoma”. Esse tipo de abordagem dialoga diretamente com o princípio freireano do respeito ao conhecimento prévio do educando, que é fundamental para transformar a tecnologia de um obstáculo em uma ferramenta de empoderamento e autonomia.

No campo emocional, a entrada tardia na universidade muitas vezes está associada ao medo do fracasso, à ansiedade diante de colegas mais jovens e à insegurança quanto ao desempenho. Lins e Azevedo (2017, p. 123) observam que “o ambiente universitário pode ser tanto um espaço de inclusão quanto de exclusão simbólica, dependendo da postura dos docentes e da cultura institucional”.

O desafio emocional, portanto, não é apenas interno ao estudante, mas também é reflexo do ambiente acadêmico. Freire (1996, p. 65) já alertava que “ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos”. Essa afirmação revela a necessidade de o educador universitário adotar uma postura sensível, compreendendo o processo de envelhecimento não como limitação, mas como uma fonte de sabedoria e experiência.

A superação dos desafios emocionais e o combate à insegurança do idoso na universidade exigem do docente uma postura ética e a incorporação de saberes essenciais à prática educativa. Freire descreve essa postura como uma exigência de caráter e humanidade, que deve guiar a relação pedagógica e restaurar a autoconfiança dos estudantes, independentemente de sua idade:

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. Quem ensina, numa palavra, ‘estica’ o seu saber, torna-o mais rigoroso, ‘alarga’ a sua capacidade de pensar e de sentir o mundo. Ensinar exige, pois, saber ouvir, exige, empenho, exige querer bem aos educandos (Freire, 1996, p. 23).

Ao acolher o estudante idoso com empatia e respeito, o professor transforma a sala de aula em um espaço de segurança emocional e intelectual, onde o idoso sente-se legitimado a participar e a compartilhar seus saberes.

Outro aspecto relevante é o impacto da autoimagem e das representações sociais sobre a velhice. A sociedade ainda tende a associar envelhecimento a improdutividade, o que pode refletir-se na vivência universitária. Souza e Batista

(2019, p. 75) destacam que “os estereótipos negativos influenciam a autoconfiança e o desempenho acadêmico de estudantes idosos”. Assim, o combate ao preconceito etário deve fazer parte das políticas institucionais de inclusão e das práticas pedagógicas, promovendo um ambiente em que todas as idades sejam valorizadas. Portanto, compreender os desafios cognitivos, tecnológicos e emocionais enfrentados por idosos na graduação exige uma abordagem interdisciplinar e humanizada. O pensamento freireano oferece um caminho para superar essas barreiras, pois propõe o diálogo, a empatia e o respeito como fundamentos de qualquer prática educativa. Em vez de focar nas limitações, a pedagogia libertadora enfatiza as potencialidades do sujeito, reconhecendo que a aprendizagem é sempre possível quando mediada por relações horizontais e solidárias.

Pesquisa realizada no âmbito da UEMA demonstra que a inserção de idosos no ensino superior, por meio da UNABI, vai além do acesso, envolvendo desafios sociais, educacionais e intergeracionais, ao mesmo tempo em que promove ganhos significativos na autoestima e na participação social dos sujeitos envolvidos (Serra; Silva, 2016).

As ações da UNABI-UEMA, após a sua fase de implantação, apresentou resultados positivos das modalidades oferecidas; em destaque, ressaltamos parcialmente aspectos que denotam e expressam a credibilidade e valorização do Programa, dentre outras, a perseverança, participação e empolgação de todos os envolvidos, de modo especial das pessoas idosas que curiosamente deixam transparecer o sentimento de valorização pessoal, pela oportunidade de estudarem na Universidade, de aprender e ensinar temáticas significativas para a vida. Podemos concluir afirmando a importância do referido Programa no que concerne ao cumprimento dos serviços de extensão da universidade para a sociedade, difundindo conhecimentos em defesa da inclusão e qualidade de vida em especial de pessoas que ficaram a margem do processo de desenvolvimento social. (Serra; Silva, 2016, p.10).

A inserção de pessoas idosas no ensino superior, no contexto da UEMA, vai muito além do simples acesso à universidade. Trata-se de um processo que envolve adaptação, acolhimento e reconhecimento das experiências de vida desses sujeitos. Sendo assim, é importante que as instituições de ensino superior busquem desenvolver práticas mais inclusivas, levando em conta as particularidades do envelhecimento e criando um ambiente baseado no respeito, no diálogo e na valorização de todos.

A construção de práticas institucionais voltadas aos estudantes com 60 anos ou mais pressupõe o reconhecimento de que esses sujeitos chegam à

universidade trazendo experiências profissionais, familiares, comunitárias e culturais que constituem importantes fontes de aprendizagem. Nessa perspectiva, o ensino superior deixa de ser compreendido apenas como espaço de transmissão de conhecimentos e passa a assumir a função de promover o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes construídos ao longo da vida, favorecendo processos de inclusão, participação e permanência estudantil (Freire, 1996; Cachioni, 2018).

Iniciativas como a UNABI reforçam o papel social da universidade na promoção da educação ao longo da vida, contribuindo não só para a formação acadêmica, mas também para o fortalecimento da autonomia, da cidadania e da qualidade de vida da pessoa idosa.

Na UEMA, programas como a UNABI (Universidade Aberta à Intergeracionalidade), criada em 2016, com foco na população idosa, visam promover o envelhecimento ativo, a educação continuada e a inclusão digital, com aulas em diversos campi da universidade. Essa iniciativa e as experiências desenvolvidas têm sido portas de entrada, funcionando como pontes entre a comunidade e o ambiente acadêmico formal.

Embora iniciativas como a UNABI representem avanços importantes na aproximação entre a universidade e a população idosa, a efetiva inclusão desse público na educação superior depende da continuidade de políticas institucionais que assegurem condições de permanência e participação acadêmica. O acesso, por si só, não elimina desigualdades acumuladas ao longo da trajetória escolar e social desses estudantes, tornando necessária a adoção de estratégias pedagógicas e institucionais voltadas ao acolhimento, ao acompanhamento e à valorização de seus percursos de vida (Bourdieu, 2015; Debert, 2012). Contudo, a permanência apresenta desafios mais profundos. Conforme aponta Bourdieu (2008), a permanência no sistema de ensino exige não apenas esforço individual, mas condições institucionais que não penalizem o estudante por não possuir o “habitus” acadêmico tradicional.

Além das dificuldades individuais, as pessoas idosas enfrentam desafios estruturais nas instituições de ensino superior. A ausência de políticas específicas, a rigidez curricular e a falta de preparo pedagógico dos docentes são fatores que limitam o pleno aproveitamento acadêmico desse grupo.

De acordo com o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO (2015), a inclusão de idosos na educação superior requer “a criação de ambientes de aprendizagem abertos e acolhedores, que reconheçam as

necessidades e as contribuições específicas dessa faixa etária”. No Brasil, embora o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003) assegure o direito à educação, ainda são escassos os programas institucionais voltados à permanência e ao apoio pedagógico dos estudantes mais velhos.

Muitas universidades carecem de infraestrutura acessível, de políticas de flexibilização curricular e de docentes capacitados para trabalhar com a diversidade etária. Segundo Lins e Azevedo (2017, p. 125), “a aplicação dos princípios freireanos pode transformar o espaço acadêmico em ambiente de acolhimento, desde que se reconheça a experiência do idoso como dimensão formativa”.

A rigidez institucional manifesta-se também na ausência de políticas de incentivo à pesquisa e à extensão voltadas à terceira idade. A universidade, como espaço de produção de conhecimento, precisa incluir o idoso não apenas como aluno, mas também como colaborador de projetos e ações sociais. Carraro (2015, p. 89) argumenta que “a participação do idoso em projetos de extensão fortalece sua autoestima e o sentimento de pertencimento à comunidade universitária”. Tais práticas convergem com a concepção freireana de práxis, entendida como ação-reflexão que transforma o mundo e o próprio sujeito (Freire, 1983).

No âmbito pedagógico, o desafio está em adaptar metodologias e avaliações para contemplar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. O uso de metodologias ativas, como rodas de conversa, oficinas temáticas e aprendizagem por projetos, tem se mostrado eficaz para integrar idosos ao ensino superior (Lima; Cavalcante, 2020). Essas estratégias concretizam a pedagogia do diálogo proposta por Freire (1996) e promovem a construção coletiva do saber, superando a educação “bancária” e hierarquizada.

O enfrentamento dos desafios institucionais e sociais exige uma postura de recusa ao fatalismo e de reafirmação da esperança como um imperativo ético, conceito central na obra de Freire. A instituição universitária deve assumir que a inclusão e a mudança são possíveis, combatendo a ideia de que a rigidez curricular ou a exclusão etária são inevitáveis:

O fatalismo, em sua versão de senso comum ou de ‘cultura de massas’ ou, ainda, elitista e ‘instruída’, se transforma num dos grandes obstáculos à democratização da escola e à sua reorientação para a formação de sujeitos críticos. Se nada posso contra as forças que me amassam, se a história é o que tem de ser, se a realidade é irremediavelmente esta, para que lutar? O fatalismo imobiliza. O que não significa que os fatalistas sejam sempre

inativos. Eles o podem ser, mas não o são necessariamente. Sua atividade, porém, é sempre a de quem caminha para a morte (Freire, 1992, p. 48).

Ao adotar a perspectiva freireana, a universidade deixa de ser uma instituição que reproduz o fatalismo social e passa a ser um agente de transformação, mobilizando esforços para garantir acessibilidade e apoio pedagógico, combatendo assim o "caminhar para a morte" da inatividade e da exclusão.

A dimensão social também não pode ser ignorada, muitos idosos enfrentam limitações econômicas, dificuldades de transporte e responsabilidades familiares que interferem na permanência na universidade. Neri (2014, p. 67) destaca que “a exclusão social e a falta de políticas de apoio impactam diretamente a continuidade da formação na terceira idade”. A universidade, portanto, deve articular-se com outras políticas públicas (de assistência social, mobilidade e saúde) para garantir a efetiva inclusão educacional desse público.

A rigidez institucional, muitas vezes, é reflexo de um fatalismo que a pedagogia freireana combate veementemente. A universidade que não se move para mudar seus currículos, suas metodologias ou sua infraestrutura, sob o pretexto da inércia burocrática ou da falta de recursos, incorre em uma postura que nega a possibilidade de transformação. Freire (1992) alertava que o fatalismo, seja ele popular ou elitista, é um dos maiores obstáculos à democratização e à formação de sujeitos críticos.

O combate a essa imobilidade é um ato de esperança e intervenção. A postura de aceitação passiva da realidade é uma negação da própria humanidade e do papel do educador:

O fatalismo, em sua versão de senso comum ou de ‘cultura de massas’ ou, ainda, elitista e ‘instruída’, se transforma num dos grandes obstáculos à democratização da escola e à sua reorientação para a formação de sujeitos críticos. Se nada posso contra as forças que me amassam, se a história é o que tem de ser, se a realidade é irremediavelmente esta, para que lutar? O fatalismo imobiliza. O que não significa que os fatalistas sejam sempre inativos. Eles o podem ser, mas não o são necessariamente. Sua atividade, porém, é sempre a de quem caminha para a morte (Freire, 1992, p. 48).

Ao adotar a perspectiva freireana, a universidade deixa de ser uma instituição que reproduz o fatalismo social e passa a ser um agente de transformação, mobilizando esforços para garantir acessibilidade e apoio pedagógico, combatendo assim o "caminhar para a morte" da inatividade e da exclusão. A superação dos

desafios, portanto, é uma questão de vontade política e ética pedagógica.

Os desafios institucionais, pedagógicos e sociais da educação de pessoas idosas na graduação exigem um esforço coletivo e comprometido. A pedagogia freireana oferece uma perspectiva ética e transformadora para enfrentá-los, ao propor uma educação baseada no diálogo, na solidariedade e na valorização da experiência humana. Essa abordagem orienta a universidade a tornar-se espaço de libertação, onde o envelhecimento é reconhecido não como limite, mas como potência.

5.3 Universidade, inclusão e reprodução de desigualdades

O ingresso de pessoas idosas na universidade oferece uma oportunidade única para o estabelecimento do diálogo intergeracional, um princípio que se alinha profundamente com a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Na perspectiva freireana, o diálogo é o caminho para a humanização e o ato de “pronunciar o mundo”, transformando-o pela ação e pela reflexão conjunta (Freire, 1987). No ambiente acadêmico, o encontro entre estudantes de diferentes idades – jovens, adultos e idosos – cria um contexto de mútuo aprendizado, no qual as experiências se cruzam e os saberes são negociados.

O diálogo intergeracional não é apenas um evento social, mas uma prática educativa com potencial transformador. Ele desafia o etnocentrismo, isto é, a tendência de julgar outras culturas (ou gerações) a partir do próprio ponto de vista. Para os jovens, a convivência com idosos na graduação promove uma visão mais complexa e menos estereotipada do envelhecimento; para os idosos, a interação com os mais novos oferece uma atualização sobre o mundo contemporâneo e um acesso facilitado a novas tecnologias. Segundo Lima (2012, p. 39), “o intercâmbio de idades na universidade é uma via de mão dupla que beneficia a todos, pois permite o diálogo entre a experiência consolidada e o potencial de inovação”.

Freire (1987) defende que o diálogo verdadeiro só é possível com base no amor, na humildade e na fé nos homens. Essa fé implica o reconhecimento do outro como sujeito, e não como objeto. A diferença etária, nesse sentido, não pode ser tratada como obstáculo, mas como riqueza, uma vez que a diversidade de perspectivas é o que fomenta o pensamento crítico. Lins e Azevedo (2017, p. 128) destacam que “a pedagogia freireana no contexto intergeracional se manifesta na valorização da escuta e no reconhecimento da história de vida do idoso como fonte

legítima de saber”.

A essência do diálogo freireano exige uma postura ética do educador e do estudante, pautada na solidariedade e na rejeição de qualquer forma de dominação. O ambiente acadêmico, ao promover o encontro intergeracional, deve zelar para que as trocas sejam horizontais e mutuamente respeitadas. Freire (1987) elabora sobre a importância ética do encontro no processo de ensino-aprendizagem:

O respeito à autonomia do ser do educando é um imperativo ético e não um favor que possamos ou não fazer a ele. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, os seus sonhos, os seus medos, está cometendo um erro. Está se desviando dos princípios da eticidade. Está se permitindo transgredir aquilo que o faz gente (Freire, 1996, p. 59).

No contexto intergeracional, esse princípio implica que a experiência de vida do idoso não deve ser silenciada ou infantilizada, assim como o potencial inovador do jovem não deve ser desprezado pelo saber estabelecido. O respeito mútuo é a chave para a práxis libertadora.

A aplicação da teoria freireana ao intercâmbio de idades sugere que a universidade deve, intencionalmente, criar espaços de convivência e aprendizado que favoreçam a interação. Isso pode ser feito por meio de projetos interdisciplinares que exijam a colaboração entre estudantes de diferentes faixas etárias, incentivando a troca de habilidades técnicas e conhecimentos práticos. O intercâmbio, assim, torna-se um motor para a construção de um conhecimento mais holístico, que articula o saber acadêmico com a experiência de vida acumulada.

O intercâmbio de idades na universidade é um exercício de solidariedade e um ato de resistência contra a cultura do individualismo e do etarismo. Ao estabelecer laços de confiança e colaboração, idosos e jovens aprendem a reconhecer a interdependência humana e a importância de pertencer a uma comunidade de aprendizes.

Na visão freireana, a solidariedade é a base para a práxis transformadora, não se trata de caridade, mas de um compromisso ético e político com a libertação de todos os sujeitos. Quando jovens auxiliam idosos com tecnologias e idosos compartilham sua sabedoria sobre a realidade social, eles concretizam a solidariedade na ação-reflexão. Souza e Batista (2019, p. 78) afirmam que “a convivência intergeracional, quando mediada por princípios freireanos, transforma o

ambiente acadêmico em um laboratório de cidadania e de respeito à diversidade humana”.

Essa prática educativa de libertação social se opõe diretamente à educação bancária, que isola e fragmenta o conhecimento. O diálogo intergeracional, ao contrário, estimula a visão de totalidade, pois o idoso traz a perspectiva histórica e o jovem, a visão prospectiva. Freire (1996) nos lembra que ensinar exige a apreensão da realidade, e essa apreensão é sempre mais rica quando mediada por múltiplas perspectivas.

A interdependência entre gerações é um tema que Freire aborda ao discutir a natureza histórica e inacabada do ser humano. A responsabilidade por construir um futuro melhor não é exclusividade de uma geração, mas uma tarefa compartilhada, pautada na esperança crítica e no trabalho conjunto:

Ninguém, a rigor, “pega” a História pelas mãos para detê-la. Pelo contrário. Se a História é o que fazemos e se ela nos faz e refaz, o que é de nossa responsabilidade, no que temos que empenhar todo nosso esforço é no sentido de que ela seja menos obstáculo à libertação dos homens e das mulheres, menos imobilidade. Pelo contrário, mais possibilidades para a nossa intervenção nela (Freire, 1992, p. 104).

O intercâmbio de idades é uma forma de “pegar a História” e intervir nela, garantindo que o conhecimento e a experiência das gerações mais velhas não sejam perdidos e que o ímpeto transformador dos jovens seja ancorado em uma consciência histórica.

A convivência de idosos e jovens na universidade, vista sob a luz da pedagogia freireana, materializa o conceito de “inédito viável”. Freire (1992) utiliza essa expressão para descrever aquilo que é percebido como impossível dentro de uma realidade opressiva (neste caso, a plena inclusão do idoso), mas que se torna factível por meio da ação consciente, reflexiva e esperançosa dos sujeitos. O idoso na graduação, superando o etarismo e a exclusão tecnológica, representa, em si, uma manifestação desse inédito viável. O diálogo intergeracional é, portanto, a práxis que transforma essa possibilidade em realidade concreta e educativa.

O caráter de constante mudança e incompletude do mundo e dos sujeitos é o que legitima a intervenção transformadora, inclusive o intercâmbio de idades na academia. Freire sintetiza essa visão, ligando o devir à necessidade do diálogo:

O mundo não é. O mundo está. A gente não é. A gente está sendo. O mundo está em constante devir e nós estamos em constante processo de nos fazermos. Nisto reside a beleza da inconclusão. Por isso a educação, mais que um ato de transferência de saber, é um ato de criação, de recriação, e o diálogo, a sua via primordial. A superação da dicotomia educador-educando, central na pedagogia libertadora, encontra na intergeracionalidade a sua mais rica expressão, onde o jovem aprende com o vivido do idoso e este, com o novo do jovem (Freire, 1992, p. 75).

Assim, a intervenção do idoso no espaço acadêmico é um ato de criação e recriação, promovendo a esperança e construindo uma realidade na qual o aprendizado é sempre possível. A universidade, ao nutrir essa convivência, assume seu papel político de ser um espaço de produção de um futuro mais inclusivo.

Portanto, a convivência intergeracional na universidade, quando orientada pela pedagogia freireana, transcende a mera inclusão etária. Ela se configura como um ato político-pedagógico que promove a solidariedade, o diálogo e a consciência crítica, preparando tanto idosos quanto jovens para atuarem como sujeitos transformadores da realidade social. O espaço acadêmico, ao abraçar essa diversidade, cumpre sua função social de formar cidadãos éticos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e humano, no qual o aprendizado e a participação são direitos que perduram por toda a existência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender como as transformações sociais associadas ao envelhecimento populacional têm impactado a inserção de pessoas com 60 anos ou mais no ensino superior, considerando as relações entre envelhecimento, desigualdades sociais e as dinâmicas institucionais e pedagógicas presentes no ambiente universitário. As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitem afirmar que a presença de pessoas com 60 anos ou mais no ensino superior representa um fenômeno social que ultrapassa a dimensão do acesso à educação, inserindo-se em um contexto mais amplo de transformações demográficas, mudanças nas trajetórias de vida e ampliação dos direitos sociais. Sob a perspectiva das Ciências Sociais, o envelhecimento não pode ser compreendido apenas como um processo biológico, mas como uma construção social atravessada por fatores econômicos, culturais, políticos e institucionais que influenciam diretamente as oportunidades de participação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, entre eles a universidade.

A abordagem de Paulo Freire permite compreender a aprendizagem não como privilégio de uma faixa etária específica, mas como um processo contínuo e essencialmente humano, que acompanha o indivíduo em todas as etapas da vida. A educação libertadora, nesse sentido, rompe com visões reducionistas do envelhecimento e propõe uma concepção da pessoa idosa como sujeito de saberes, de direitos e de transformação social.

Os programas universitários voltados à terceira idade, como as Universidades Abertas à Terceira Idade (UnATIs), e outras iniciativas desenvolvidas por instituições de ensino superior, ilustram concretamente possibilidades de ampliação da participação educacional da população idosa no contexto brasileiro contemporâneo. Embora essas ações estejam predominantemente vinculadas à extensão universitária e não correspondam diretamente ao ingresso em cursos de graduação, elas demonstram que a universidade pode constituir-se como espaço de inclusão, convivência, aprendizagem e produção de novos sentidos sobre o envelhecimento. Essas experiências evidenciam que a educação, quando orientada pelo diálogo, pela escuta sensível e pela valorização das experiências de vida, é capaz de fortalecer a autonomia, a autoestima e a participação social das pessoas idosas.

Ao longo da análise, verificou-se que a prática educativa inspirada em

Freire exige a superação de barreiras estruturais e culturais que ainda persistem na sociedade e nas próprias instituições de ensino. É necessário romper com modelos educacionais que tratam o estudante idoso como receptor passivo do conhecimento e adotar práticas pedagógicas participativas, que reconheçam o valor da experiência acumulada e incentivem o diálogo intergeracional. Nessa perspectiva, o educador assume o papel de mediador do processo educativo, construindo o conhecimento em interação com os estudantes e promovendo um ambiente acadêmico mais inclusivo e acolhedor.

Além do impacto individual, a educação fundamentada em princípios emancipatórios possui um alcance social significativo. Ao promover a conscientização crítica e o engajamento social, ela contribui para a formação de sujeitos mais ativos, capazes de compreender seus direitos e participar de processos coletivos de transformação. Essa dimensão social da educação evidencia o papel da universidade como instituição comprometida com a democratização do conhecimento e com a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Por outro lado, é importante reconhecer que a consolidação da presença de estudantes idosos no ensino superior ainda enfrenta desafios concretos. A falta de políticas institucionais específicas, as dificuldades relacionadas à acessibilidade, a necessidade de formação docente adequada, as barreiras tecnológicas e a permanência de preconceitos associados à idade podem limitar a participação plena desses sujeitos no ambiente universitário. Para que a educação de pessoas idosas se fortaleça como uma dimensão efetiva do direito à educação ao longo da vida, torna-se necessário o envolvimento articulado entre Estado, universidades e sociedade civil.

Nesse sentido, a perspectiva de Bourdieu contribui para compreender que as desigualdades educacionais também se manifestam nas trajetórias da população idosa, uma vez que as condições sociais, econômicas e culturais acumuladas ao longo da vida influenciam as possibilidades de acesso e permanência no ensino superior. Dessa forma, a universidade deve ser analisada não apenas como espaço de produção de conhecimento, mas também como um campo social no qual diferentes trajetórias e capitais culturais se encontram, podendo tanto ampliar oportunidades quanto reproduzir desigualdades existentes.

Como limitação desta pesquisa, destaca-se o fato de tratar-se de um estudo qualitativo de natureza bibliográfica, fundamentado na análise de autores e produções acadêmicas relacionadas ao envelhecimento, à educação e às

desigualdades sociais. Embora essa abordagem tenha possibilitado uma compreensão teórica e crítica do fenômeno investigado, não contemplou a realização de pesquisa de campo junto a estudantes idosos ou instituições de ensino superior. Assim, estudos futuros poderão ampliar essa discussão por meio da investigação das experiências concretas desses sujeitos, considerando suas trajetórias educacionais, desafios de permanência, relações intergeracionais e percepções sobre a vivência universitária.

Por fim, este estudo reafirma que pensar a educação superior no contexto do envelhecimento significa reconhecer que o direito à universidade não possui limite etário. Ao acolher estudantes idosos e valorizar suas trajetórias, saberes e experiências, a instituição universitária fortalece seu papel como espaço de produção de conhecimento, cidadania e justiça social. Espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar o debate sobre a temática e incentive novas investigações capazes de subsidiar políticas públicas, práticas institucionais e ações pedagógicas que promovam uma educação superior verdadeiramente inclusiva, democrática e socialmente comprometida com as demandas de uma sociedade cada vez mais longeva.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. Oeiras: Celta Editora, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 9 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. **Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm. Acesso em: 9 out. 2025.
- CACHIONI, Meire. **Universidade da terceira idade: das origens à experiência brasileira**. Campinas: Alínea, 2012.
- CAMARANO, Ana Amélia. **Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica**. Rio de Janeiro: IPEA, 2003.
- CARRARO, V. A educação da pessoa idosa universitária e a pedagogia de Paulo Freire. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 18, n. 2, p. 81-93, 2015. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/7183/4632>. Acesso em: 9 out. 2025.
- DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: EDUSP, 1999.
- DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, 2003.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11238/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20Paulo%20Freire.pdf>. Acesso em: 9 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Andragogia: a arte e a ciência de orientar adultos a aprender**. 2011. Disponível em: https://ead.inca.gov.br/cursos/theme/roshnilite/layout/home/pdf/Pilula_10_O_que_e_Andragogia.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOLDANI, Ana Maria. Desafios do preconceito etário no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 411-434, 2010.

GOVERNO DO MARANHÃO. **UEMA abre inscrições para cursos que promovem aprendizado para idosos**. São Luís, 2025. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/uema-abre-inscricoes-para-cursos-que-promovam-aprendizado-para-idosos>. Acesso em: 13 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 9 out. 2025.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, L. **Educação de idosos e inclusão social**. Revista Kairós-Gerontologia, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 25-42, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/13839>. Acesso em: 9 out. 2025.

LIMA, L.; CAVALCANTE, R. Inclusão digital e envelhecimento: desafios e

perspectivas. **Revista Kairós-Gerontologia**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 7-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/50555>. Acesso em: 9 out. 2025.

LINS, S.; AZEVEDO, C. A pedagogia freireana e a educação de idosos na universidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 119-130, 2017.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania e classe social**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 9819-9831.

NERI, Anita Liberalesso. **Caminhos do envelhecimento ativo**. Campinas: Papirus, 2014.

NERI, Anita Liberalesso. **Palavras-chave em Gerontologia**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Guia clínica para atenção primária à pessoa idosa**. Washington, D.C.: OPAS, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SERRA, Deuzimar Costa; SILVA, Adriana Pereira da. A UNABI no CESC/D/UEMA: contribuições e desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENVELHECIMENTO HUMANO, 7., 2016, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: CIEH, 2016.

SOUZA, M.; BATISTA, P. S. S. Representações sociais e envelhecimento: desafios da inclusão de idosos na universidade. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, 2019.

TORRES, Mabel Mascarenhas; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos. Inclusão social de idosos: um longo caminho a percorrer. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 1, n. 2, 2008.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE III)**. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205_por. Acesso em: 9 out. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Universidade Aberta à Terceira Idade (UnATI)**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupUnati.jsp>. Acesso em: 9 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Por dentro da UFMA – UNITI:** educação e qualidade de vida para a terceira idade. São Luís, 2023. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/por-dentro-da-ufma-uniti-2013-educacao-e-qualidade-de-vida-para-a-terceira-idade>. Acesso em: 13 out. 2025.