

O IDOSO COMO MESTRE E ALUNO DAS NOVAS GERAÇÕES

José Carlos Ferrigno¹

1 INTRODUÇÃO

O binômio educação e geração caracteriza-se por um vínculo indissociável. A educação está necessariamente articulada à sucessão e à renovação das gerações por meio do repasse da experiência, sem o qual a edificação da cultura humana não se concretiza e perpetua. A relação entre as gerações pressupõe e suscita processos específicos de transmissão, socialização, formação, ensino e aprendizagem. Mas o professor também aprende com seus alunos, assim como o pai com seus filhos. A coeducação de gerações expressa a ideia dos mais velhos como educadores, mas também como educandos. Nessa troca, promove o desenvolvimento ético e cultural, além da humanização das relações interpessoais. Por isso, o direito de ensinar e de aprender dos idosos deve ser legalmente garantido.

Este capítulo pretende refletir sobre os processos educativos presentes na relação intergeracional no contexto da sociedade brasileira contemporânea. Pretende-se também analisar como a Política Nacional do Idoso (PNI) se pronuncia a esse respeito e o que de concreto vem ocorrendo. Em relação à educação entre gerações, busca-se ponderar sobre o que tem sido efetivamente implantado em observância à Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que institui a PNI, e quais aspectos desta política ainda não foram concretizados. Há, por fim, algumas sugestões de encaminhamento da questão intergeracional em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

2 SOBRE A NATUREZA DA EDUCAÇÃO

Uma discussão mais profunda sobre a educação, em suas diversas interpretações e abordagens, extrapola em muito os limites deste capítulo. Todavia, a título de uma contextualização e um reconhecimento do campo que estamos explorando, consideramos pertinente recordar sua abrangência.

1. Psicólogo; consultor em planejamento, acompanhamento e avaliação de programas de preparação para a aposentadoria, de ocupação do tempo livre e lazer do trabalhador aposentado; e doutor em psicologia social pela Universidade de São Paulo (USP).

Geralmente aplicamos o termo educação limitando seu sentido e associando-o à escola, mas sabemos que a educação se dá inicialmente na família, prosseguindo nas relações entre colegas de brincadeira, nos grupos da adolescência, nas relações de trabalho, e também via meios de comunicação. A educação, além de técnica e teórica, é igualmente estética, moral e afetiva. Não somente a criança dela necessita, mas também o adulto deve, conforme os valores contemporâneos, se educar incessantemente.

Para captarmos o sentido maior do processo educacional, poderíamos pensar o que é o homem e o que o distingue do animal. Em resposta, diríamos que o homem se caracteriza pelo trabalho, assim como pela linguagem e pela cultura. Mas não há trabalho, nem linguagem, nem cultura sem educação (Reboul, 1980, p. 7).

Os antigos gregos, sobretudo durante o período socrático, contribuíram decisivamente para o desenvolvimento do conceito de educação. As contribuições de Sócrates, Platão e Aristóteles foram muito importantes e até hoje permanecem vivas. Sócrates empregava como método de ensino a ironia e a maiêutica. A primeira levava o discípulo a reconhecer sua ignorância e a segunda lhe permitia buscar por si mesmo a resposta às suas questões. O ideal grego aparece como *paideia*, formação geral que tem por tarefa construir o homem como cidadão. Para Platão, a essência de toda a verdadeira educação ou *paideia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento (Jaeger, 2001).

A concepção de um sistema educacional articulado a uma dimensão política e ética faz de Platão o pioneiro da pedagogia. Para ele, a meta suprema da educação era a formação moral e a construção de um Estado justo. Na sequência seu discípulo Aristóteles, enriquecendo a reflexão grega sobre a educação, a vincula à ética e à noção de bem comum, sobretudo em sua magistral obra *Ética a Nicômaco* (Aristóteles, 2007).

Uma definição longe de definitiva, porém mais contemporânea sobre o processo educativo é a que nos oferece Olivier Reboul. Diz o autor:

educação é a ação que permite a um ser humano desenvolver suas aptidões físicas e intelectuais, assim como seus sentimentos sociais, estéticos e morais, com o fim de cumprir, tanto quanto possível, sua tarefa de homem (Reboul, 1980, p. 8).

Todavia, essa definição, a despeito de sua abrangência, deixa ainda muitas questões em aberto. Uma delas, talvez a mais importante, por ser um divisor de águas entre os teóricos, se refere à autoridade daquele que ensina e à liberdade ou autonomia daquele que aprende, e isso tem muito a ver com as relações entre jovens e velhos.

2.1 Educação autoritária *versus* educação libertária

Com o advento da modernidade e a institucionalização da escola, definições dos papéis de professor e aluno dividiram os pensadores da educação, que se posicionaram entre um ensino mais autoritário ou mais libertário. A partir dos séculos XVII e XVIII, com as posições opostas de John Locke e Jean Jacques Rousseau, intensificaram-se as discussões sobre métodos pedagógicos.

Para Locke, em uma perspectiva de educação mais tradicional, o indivíduo nasce na condição de uma *tabula rasa*, isto é, sem conteúdo, tal como uma página em branco. Cabe à sociedade moldá-lo. Tudo a ele deve ser fornecido pelos adultos, restando pouco ou nenhum espaço para a invenção e a criatividade. Ao contrário, Rousseau considerava que a sociedade é que deforma o ser humano, por isso recomendava uma interferência mínima em favor de um desenvolvimento natural das aptidões das crianças, num clima de liberdade e espontaneidade (Doll, 2008). A análise da oposição entre autoridade e liberdade no campo educacional, repetimos, é muito importante para pensarmos as relações educativas entre as velhas e as novas gerações, como veremos adiante.

As modernas teorias pedagógicas se distinguem e se opõem à educação tradicional, entre outros aspectos, pelo papel atribuído ao educador, ou seja, pela questão do poder presente na relação educador-educando. Paulo Freire diferencia uma concepção conservadora, antidialógica, “bancária” e, portanto, autoritária de educação, na qual o educador “deposita” seus conhecimentos no educando, sendo este entendido como um ser passivo, vazio e completamente ignorante, de outra concepção na qual a educação é problematizadora, transformadora e dialógica (Freire, 1977, p. 78-79).

Em clima de igualdade, o diálogo torna possível superar a contradição entre educador e educando. Assim, não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando e educando-educador. O educador, então, já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e no qual argumentos de autoridade já não fazem sentido. Se esse raciocínio vale para uma ideia genérica de educação, com mais força ainda deve caracterizar um processo de coeducação, que já em sua própria expressão pressupõe um trabalho compartilhado e uma relação igualitária.

A respeito da necessidade do diálogo na educação, Reboul (1980, p. 45-46) observa que, no lugar da questão cuja resposta certa é presumivelmente preexistente, deve haver o diálogo durante o qual o mestre pode constatar que está errado. Certamente, ele possui saber e vivências mais sólidas, mas o que traz é mais seu ponto de vista, um entre outros. Sua função, então, é valorizar essas outras percepções, por meio do direito à palavra. Dessa forma poderá surgir uma nova ideia, um jeito novo de

olhar a realidade. O professor corajoso e democrático rende-se à possibilidade de ser ensinado e de ser superado pela verdade do discípulo, abrindo-se à promissora contingência da coeducação de gerações.

A vontade de compreender e de aceitar o que é peculiar no outro em decorrência dos fatores que modelaram sua geração é fator imprescindível para o processo coeducativo. Trata-se de algo que transcende a tolerância, pois se traduz no empenho em buscar relações igualitárias, acatando (e não abolindo) as diferenças, já que é por meio delas que se renovam as possibilidades de modificação recíproca dos sujeitos. Pela percepção do outro como diferente é que se torna possível a constatação de nosso inacabamento, visualizando, no outro, elementos para nossa transformação (Oliveira, 1999, p. 277). Assim, a possibilidade de admiração por esse diferente e o desejo de aproximação buscando nele a complementação permitem sentir-se pleno.

Quando pensamos em alteridade, igualitarismo, solidariedade, pensamos em amizade, sentimento dos mais nobres. Em *Ética a Nicômaco*, é também de Aristóteles a preocupação com a solidariedade entre as gerações. Considerando o que os velhos podem fazer pelos jovens e estes por aqueles, ele pondera: “amigos constituem um auxílio ao jovem a fim de protegê-lo do erro; aos velhos, para deles cuidar e suplementar sua capacidade de ação que lhes falta em sua fraqueza” (Aristóteles, 2007, p. 235).

Contudo, relações igualitárias entre aluno e professor não retiram deste último sua autoridade. A relação educacional, mesmo ocorrendo dentro de um modelo informal, como nas atividades de lazer, caracteriza-se por uma assimetria constitutiva. Ou seja, se alguém ensina algo a alguém é porque detém um conhecimento a ser transmitido, condição que lhe confere poder e autoridade. Idealmente, a autoridade do educador deve ficar circunscrita aos seus saberes específicos. Para isso, é preciso distinguir autoridade de autoritarismo. Como pessoas, como cidadãos, como professores e como alunos, podemos e devemos desenvolver relações democráticas, portanto, humanizadoras.

Ao reconhecermos e defendermos a assimetria de poder na relação professor e aluno, consideramos que na educação deve haver um certo conservadorismo, isto é, algo a ser conservado, preservado: as tradições e os valores fundamentais (Arendt, 1997, p. 225). Por isso, ao criticar a permissividade das escolas norte-americanas, já nos anos 1950, Arendt defende a ideia de que deve haver autoridade do professor em relação ao jovem. Autoridade que se traduz na responsabilidade dos adultos em apresentar o mundo, tanto seu lado luminoso quanto seu lado sombrio, às gerações que chegam. Mas, observa a pensadora, é preciso preservar a ousadia, a criatividade e o espírito revolucionário dos jovens, ávidos por mudanças, características necessárias para a construção de um futuro

melhor. Os professores, assim como os mais velhos em geral, não devem ver como derrota a superação dos mais jovens sobre seus mestres, mas sim perceber que aí reside a esperança por melhores dias para a humanidade (Arendt, 1997).

3 O DIREITO E A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PERMANENTE

Sempre é tempo de aprender. O ser humano jamais está pronto. Ao contrário, se mantém em constante processo de construção, de aprendizagem, até seu último suspiro. Essa condição humana de incompletude torna-se mais evidente em nossos dias de mudanças aceleradas. O homem atual se mostra, em todas as dimensões do cotidiano, como um ser inacabado. A insuficiência de sua formação, inevitável em um mundo marcado pela transformação permanente das técnicas, torna imprescindível uma educação permanente.

Ao refletir sobre a importância da continuidade do processo educacional ao longo da vida, Lapassade (1975, p. 16) aborda o fenômeno que intitula de *inacabamento do sujeito*, mostrando que, diferentemente de outras espécies, o ser humano nasce física e psicologicamente prematuro; e, ao contrário do pensamento dominante, permanece inacabado para sempre ao longo da vida. Tal inacabamento é entendido, aqui, como uma condição existencial inexorável e imanente. Assim, Lapassade combate o mito da perfectibilidade humana, supostamente alcançada no início da vida adulta e seguida de declínio.

A ideia de que o ser humano atinge o auge de suas capacidades na fase de jovem adulto é uma das fontes de discriminação não somente em relação aos velhos, mas também às crianças – gerações colocadas em posição de inferioridade social. Oliveira (1999, p. 31) lembra que, como seres destituídos do tempo presente, pergunta-se para as crianças o que serão e para os velhos o que foram.

A intensificação e a modernização dos processos de produção industrial a partir dos anos 1950 criaram um contexto favorável ao florescimento da ideia de uma educação permanente ao longo da vida. Em anos mais recentes, a revolução digital, a rapidez da informação e a constituição de uma sociedade global aumentaram ainda mais a necessidade da reciclagem profissional e da atualização geral de conhecimentos.

Em 1977, um novo modelo de intervenção educacional surge no cenário brasileiro: as escolas abertas da terceira idade do Serviço Social do Comércio (Sesc). Estas proporcionam um conjunto de cursos voltados para a reflexão sobre temas da atualidade e para questões relativas ao envelhecimento, inspiradas em experiências europeias. Dentro dessa perspectiva, no início dos anos 1980, várias universidades brasileiras criaram as chamadas faculdades e universidades abertas à terceira idade.

Entre as instituições de ensino voltadas a esse propósito, destaca-se a USP, que desenvolveu uma proposta original em sua dinâmica de funcionamento, cuja natureza nos interessa de perto neste capítulo. Trata-se de um encontro de gerações. De um lado, os idosos, na condição de alunos ouvintes. Do outro, os alunos da graduação dessa universidade. Jovens e velhos, portanto, compartilhando os mesmos bancos escolares, situação que pode ensejar interação e trocas de experiências. Ações educacionais desse tipo buscam responder às necessidades de atualização de conhecimentos para que os mais velhos possam acompanhar as rápidas transformações políticas, econômicas e culturais de uma sociedade cada vez mais acelerada e complexa.

4 AS GERAÇÕES NA EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

A intergeracionalidade está presente nas distintas relações educativas, como as de caráter formal, não formal e informal. A educação formal é aquela que almeja a formação, sobretudo profissional, do indivíduo. Implica o cumprimento de tarefas e um aproveitamento medido e avaliado de várias formas, e dá direito a um certificado que comprova e legitima o processo de aprendizagem. A ênfase dada pela educação formal ao objetivo da profissionalização é, muitas vezes, alvo de críticas porque pode resultar em tecnização do processo educativo, com prejuízo da finalidade maior de formação de cidadãos críticos, livres e conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Vale lembrar que na escola ocorrem encontros de várias gerações, que criam a oportunidade de processos informais de educação. O mais lembrado é o encontro do aluno com seus professores. Mas há também interações entre alunos e funcionários e entre alunos mais novos e mais velhos que podem deflagrar interessantes processos coeducativos. Bem menos frequentes são as relações que se estabelecem entre idosos da comunidade e os escolares que a eles se dirigem para transmitir seus saberes.

Tais ações dependem de iniciativas institucionais como o projeto Rede Escola Viva do Instituto Kairós² de Minas Gerais. Outra possibilidade de relação é a existente entre idosos tutores para reforço escolar e alunos de comunidades pobres, como a experiência desenvolvida pelo programa Universidad del Adulto Mayor (Udam) da Universidad de Valparaíso,³ no Chile. No âmbito, ainda, do ensino formal, temos o trabalho de alfabetização da educação de jovens e adultos (EJA), que também oportuniza o convívio entre idosos e jovens estudantes das classes populares.

2. Disponível em: <<http://www.institutokairos.org.br>>. Acesso em: 1º ago. 2014.

3. Disponível em: <<http://www.uv.cl/pdn/?id=2771>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

Outra modalidade de educação é a não formal, cujo propósito não é a profissionalização, mas a atualização de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades técnicas e estéticas sem o propósito profissional. Nesta modalidade, não costuma haver aplicação de provas para a avaliação de aproveitamento. Trata-se de uma educação composta por cursos livres, oficinas e *workshops*, geralmente administrados por entidades culturais e socioeducativas.

No entanto, diferentemente dos processos informais de educação, que veremos a seguir, a educação não formal conta com um corpo de educadores, métodos e objetivos bem estabelecidos, que configuram sua explícita intencionalidade educacional. Nesse âmbito temos como exemplos os programas do Sesc, do Serviço Social da Indústria (Sesi), das secretarias de cultura e das universidades ou faculdades abertas à terceira idade, entre outros.

A educação informal, por sua vez, se dá nas trocas espontâneas de experiências e opiniões entre as pessoas no cotidiano das relações na família, na escola, no trabalho e em outros espaços públicos. Nessas situações todos aprendem com todos, sem que uma intencionalidade fique clara ou sem que haja necessariamente consciência e valorização pelo que se assimila na relação com o outro. A maioria do que se aprende na vida, na família e fora dela, desde a relação do bebê com sua mãe, ocorre nessa informalidade. Assim como, para dar um exemplo dentro de nossa temática, o relacionamento entre avós e netos igualmente suscita um processo educativo informal. Daí a inquestionável importância dessas relações para a inserção cultural da criança e do adolescente.

5 A COEDUCAÇÃO ENTRE GERAÇÕES

Antes de refletirmos especificamente sobre a coeducação de gerações, tratemos da noção de coeducação em si mesma. Ela pode ser aplicada a diversas situações. É possível se falar em coeducação entre *iguais*, por exemplo, dentro de um grupo de adolescentes ou de idosos, ou em associações do tipo Vigilantes do Peso, Alcoólicos Anônimos e Neuróticos Anônimos. A coeducação pode se dar entre *diferentes*, como a que ocorre entre as gerações ou entre indivíduos de diferentes etnias. Uma coeducação entre brancos e negros ou entre árabes e judeus pode se constituir em um excelente antídoto a toda uma história de preconceitos e intolerância recíproca. Mas ainda há outras possibilidades de coeducação. Por exemplo, experiências de coeducação de gêneros, cuja importância em um mundo ainda marcado por atitudes discriminatórias em relação à mulher dispensa comentários.

Sabemos que no cotidiano das relações interpessoais todos aprendem com todos. Mas, nos encontros de velhos e moços nos quais gerações se coeducam, o que é especificamente atribuível ao fator *geração*? Qual é a especificidade da coeducação de gerações? O que os mais velhos ensinam aos jovens? Constatamos que ensinam,

sobretudo, valores éticos, saberes práticos e experiências vividas. Os mais velhos também servem de modelo positivo ou negativo, fornecido pela convivência, de como se comportar diante do envelhecimento de si e do outro.

Bosi (1979, p. 32) nos mostra como ocorre a transmissão de experiências dos velhos aos jovens, afirmando que “há dimensões da aculturação que, sem os velhos, a educação dos adultos não alcança plenamente: o reviver do que se perdeu, de histórias, tradições, o reviver dos que já partiram e participam então de nossas conversas e esperanças”. Por essa função, vários autores se referem aos idosos como potenciais agentes de preservação da memória cultural.

E qual pode ser a contribuição dos jovens aos idosos? Um auxílio importante é a atualização de conhecimentos, mormente aqueles que dizem respeito a novas tecnologias diretamente relacionadas ao dia a dia. Além desses saberes, o convívio com gente mais moça propicia aos velhos a oportunidade de reverem seus conceitos sobre a juventude e seu estilo de vida, de modo a torná-los mais compreensivos em relação a temas sensíveis como sexualidade, drogas e os novos comportamentos da juventude (Ferrigno, 2010).

Mas quem ensina e quem aprende podem variar conforme o modo como a sociedade se organiza. A antropóloga Margaret Mead, como resultado de suas observações de diversas culturas, distingue três processos básicos de educação envolvendo as gerações: *i*) o das *culturas pós-figurativas*, em que os velhos ensinam as gerações mais jovens; *ii*) o das *culturas cofigurativas*, nas quais ocorre a coeducação entre os contemporâneos (trata-se de uma coeducação intrageracional, jovens com jovens ou idosos com idosos); e *iii*) o das *culturas pré-figurativas*, em que os jovens repassam ensinamentos aos mais velhos (Mead, 1971). Vale ressaltar que, de alguma forma e sob diferentes intensidades, todas essas modalidades educacionais estão presentes em todas as comunidades humanas. A intensidade de uma ou outra varia de acordo com fatores econômicos, políticos e sociais.

As culturas pós-figurativas são típicas de sociedades estáveis, de lentas e poucas mudanças. Nelas, os avós enxergam o futuro de seus netos à semelhança de seu próprio passado. São culturas que dependem da presença de pelo menos três gerações na família, pois se fundamentam sobre a coexistência destas. Nelas os adultos podem ver os pais que os educaram, enquanto educam seus filhos da mesma maneira como foram educados. As crianças tendem a admitir sem discussão tudo o que é admitido sem discussão pelo seu círculo de relações. Nessas sociedades prevalecem a continuidade e a previsibilidade, graças ao papel dos velhos como garantidores da manutenção das tradições.

Ao contrário, em sociedades como a nossa, de rápidas mudanças, regidas por novas tecnologias, pelo imperativo do consumo e pelo desprezo da tradição, os velhos perdem poder e função social. Se, por um lado, determinados valores

operam no sentido de afastar os jovens dos idosos, por outro lado, em algumas iniciativas são os idosos que se afastam dos jovens, como ocorre em alguns grupos e centros de convivência.

Inegavelmente, a integração de muitos idosos é viabilizada por meio dos grupos de convivência. A identificação com pessoas que vivem experiências semelhantes permite o autoconhecimento e a formação de importantes laços afetivos. Porém, tais núcleos de convívio acabam por se fechar em si mesmos. Muitas associações de idosos optam por não manter contato com outras faixas etárias, transformando-se assim em guetos etários (Ferrigno, Leite e Abigailil, 2006).

5.1 Experiências coeducativas de gerações

Os chamados programas intergeracionais têm se multiplicado em vários países do mundo desde a década de 1990, como resposta ao atual distanciamento das gerações. Os Estados Unidos, pioneiros nessa área, já desenvolvem projetos desse tipo desde os anos 1970, sobretudo como trabalho voluntário em “via de mão dupla”: jovens ajudando ou educando idosos e vice-versa com o espírito de “quem pode ajuda quem precisa”. No Brasil, ações intergeracionais têm surgido timidamente em programas culturais e de lazer em prefeituras e entidades como o Sesc, entre outras.

Na Inglaterra, na Alemanha e nos Estados Unidos, há modalidades mais avançadas de ações intergeracionais, como os centros intergeracionais, envolvendo creches, escolas infantis e de ensino médio, próximas de associações de terceira idade, de centros-dia e de instituições de longa permanência para idosos. A proximidade física torna o convívio mais frequente, de modo que os resultados sejam mais positivos e surjam mais rapidamente. Nesses países, conselhos intergeracionais constituem outra estratégia para aproximar gerações, nesse caso, velhos e moços trabalham politicamente “ombro a ombro” em favor da comunidade.

6 A INTERGERACIONALIDADE NA PNI

O tema da intergeracionalidade está implicitamente contemplado já no Capítulo I da PNI, sobre sua finalidade, ao defender o direito do idoso à integração na sociedade, que é, obviamente, composta por todas as gerações. Diz exatamente em seu art. 1º: “a Política Nacional do Idoso tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade” (Brasil, 1994).

Mais diretamente, a referência da PNI à intergeracionalidade se apresenta quando aborda a importância da integração do idoso às demais gerações. Em seu Capítulo II, Seção II, art. 4º, inciso I, a PNI inclui entre suas diretrizes a “viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso, que proporcionem sua integração às demais gerações” (Brasil, 1994).

A PNI também aborda o tema quando fala da necessária proteção dos idosos pela família, grupo humano naturalmente intergeracional. No inciso III do art. 4º, a política inclui entre suas diretrizes a:

priorização do atendimento ao idoso através de suas próprias famílias, em detrimento do atendimento asilar, à exceção dos idosos que não possuam condições que garantam sua própria sobrevivência (Brasil, 1994).

Ainda sobre essa proteção por parte do núcleo familiar, a PNI, no inciso I do seu art. 3º, diz: “a família, a sociedade e o estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos da cidadania, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem-estar e o direito à vida” (Brasil, 1994). No art. 10, inciso I, alínea a da mesma lei, a família é mais uma vez mencionada quando, entre as competências de órgãos e entidades públicos na área de promoção e assistência social, a política inclui:

prestar serviços e desenvolver ações voltadas para o atendimento das necessidades básicas do idoso, mediante a participação das famílias, da sociedade e de entidades governamentais e não governamentais (Brasil, 1994).

6.1 A PNI e a intergeracionalidade na educação do idoso

A PNI trata do direito à educação desse segmento etário no inciso III, art. 10, do Capítulo IV, relativo às ações governamentais, ou seja, àquilo que é competência de órgãos e entidades públicas. Sinteticamente a lei nos fala de: *i)* adequação de conteúdo e método no ensino ao idoso; *ii)* inserção de informações sobre o envelhecimento na escolarização formal dos jovens; *iii)* inclusão da gerontologia nos cursos universitários; *iv)* efetivação de programas, principalmente na mídia, que informem a população sobre a questão da velhice; e *v)* ações que incrementem o ensino à distância para os idosos.

Como podemos constatar, a PNI, quando se refere à educação, busca garantir boas condições ao aluno idoso, ao mesmo tempo que se preocupa em sensibilizar a sociedade para seu direito de educar-se. Mas não há neste trecho da lei menção à intergeracionalidade ou a uma troca de conhecimentos entre jovens e velhos. Igualmente nada diz a PNI sobre o idoso como educador, seja de seus pares, seja das novas gerações.

O direito ou, se quisermos adotar outro ponto de vista igualmente válido, o dever e o compromisso do idoso em atuar como um educador das gerações mais jovens são sim pensados em outro momento do texto, aquele que versa sobre o direito do idoso à cultura, ao esporte e ao lazer. No Capítulo IV, a alínea d do inciso VII do art. 10 nos diz que é competência do governo a iniciativa para “valorizar o registro da memória e a transmissão de informações e habilidades do idoso aos mais jovens, como meio de garantir a continuidade e a identidade cultural” (Brasil,

1994). O repasse de conhecimentos práticos, teóricos e éticos legitimados pelas experiências de vida, sem dúvida, caracteriza um indispensável processo educativo, de acordo com todo o exposto nesta reflexão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhando a opinião de inúmeros especialistas e rendendo homenagem aos idosos e às suas lideranças, assim como aos “sinceros aliados da causa”, ou seja, gerontólogos e demais profissionais, que, juntos, construíram a Lei nº 8.842/1994, não há dúvida de que o conteúdo da PNI foi bem elaborado e que sua abrangência permite contemplar as dimensões do cotidiano dos idosos brasileiros com suas necessidades, desejos e direitos. Trata-se, pois, de uma boa lei. No entanto, sua efetivação deixa a desejar em vários pontos, na visão de idosos e de especialistas, como destacamos a seguir.

Em 2005 o Sesc São Paulo organizou um encontro nacional de idosos com o tema Avaliação e Perspectivas do Estatuto do Idoso. Nessa oportunidade, cerca de 1 mil idosos participantes do evento, representando grupos de terceira idade das várias regiões brasileiras, explicitaram sua visão da lei. Como fruto das discussões, um documento foi aprovado por aclamação e posteriormente publicado sob o título *Carta aberta à nação*. Na introdução do documento, os idosos que participaram do evento assim se expressaram:

nossa proposta foi avaliar o quanto dessa lei vigora efetivamente. Fomos procurar respostas nas comunidades, grupos e associações locais e examinamos inúmeras experiências em diversas partes do país. Estudamos e discutimos a nossa lei – procuramos as concordâncias com ela e as discordâncias dela na realidade: nas ruas, no seio da família, na comunidade e nos locais de atendimento. (...) Nossas observações e conclusões sobre quase dois anos de vigência do estatuto indicam que o poder público ainda está muito longe de cumprir sua parte (Sesc, 2006, p. 6).

A realidade brasileira, em 2014, nos mostra que muito ainda falta para que a Lei nº 8.842/1994 seja plenamente cumprida. Mas, inegavelmente, houve avanços. No que se refere mais especificamente à intergeracionalidade, no tópico sobre o idoso e a educação, vimos que a PNI se preocupa basicamente com o direito do idoso a educar-se e com a sensibilização da sociedade para com esse direito, absolutamente legítimo, sem dúvida. Consideramos, no entanto, que poderia haver uma ênfase no texto da lei quanto a seu direito de ser um educador das novas gerações. Seria uma forma de potencializar as oportunidades reais de transmissão da cultura, que se apresentam no dia a dia das relações intergeracionais, seja na família, seja nos espaços públicos, sobretudo escola e trabalho. Também teria sido muito oportuna a recomendação para que tanto o poder público como a sociedade civil efetivassem eventos, projetos e programas destinados a aproximar gerações e estimulá-las ao convívio.

Em que pesem as observações aqui e acolá sobre eventuais lacunas, o fato é que a Lei nº 8.842/1994 foi bem elaborada. O mais importante é que idosos, gerontólogos e trabalhadores sociais juntamente com os demais setores da sociedade civil prossigam, com cada vez mais força, a exercer o compromisso cidadão de pressionar os poderes públicos para garantir os direitos dos idosos consignados pela PNI.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Edson Bini. 2. ed. Bauru: Edipro, 2007.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade** – lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1979.
- 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jan. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm>.
- DOLL, Johannes. **Educação e envelhecimento** – fundamentos e perspectivas. A Terceira Idade, São Paulo, v. 19, n. 43, out. 2008.
- FERRIGNO, José Carlos. **Coeducação entre gerações**. 2. ed. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2010.
- FERRIGNO, José Carlos; LEITE, Maria Luciana Carneiro de Barros; ABIGALIL, Albamaria. Centros e grupos de convivência de idosos: da conquista do direito ao lazer ao exercício da cidadania. In: FREITAS, Elizabete Viana de et al. (Org.). **Tratado de geriatria e gerontologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LAPASSADE, Georges. **A entrada na vida**. Lisboa: Edições 70, 1975.
- MEAD, Margaret. **Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional**. Buenos Aires: Granica Editor, 1971.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Vidas compartilhadas: cultura e coeducação de gerações na vida cotidiana**. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 1999.

REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1980.

SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. Carta aberta à nação: avaliação e perspectivas do Estatuto do Idoso. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE IDOSOS, 1. São Paulo: Sesc-SP, 2006.

